

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

# Concepções e Práticas dos Educadores de Infância sobre o Desenvolvimento da Literacia

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – na especialidade de Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Orientadora: Professora Doutora Maria de Lourdes Estorninho Neves da Mata

Júri:

Presidente

Professor Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

Vogais:

Professor Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz

Professora Doutora Maria de Lourdes Estorninho Neves da Mata

Autora da Tese

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

2011

## Agradecimentos

Porque ninguém faz nada sozinho, ao dar por terminado este trabalho, que foi simultaneamente um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, gostaria de assinalar o meu apreço e agradecimentos a todos quantos, de diferentes formas, me apoiaram na sua concretização.

À minha orientadora Professora Doutora Lourdes Mata, que desde a primeira conversa mostrou interesse e me incitou a levar a cabo esta tarefa. A minha gratidão pela sua disponibilidade, interesse e pelo grande e inestimável apoio que sempre me facultou com o seu saber e competência.

Às colegas que colaboraram neste estudo, pela disponibilidade para a concretização deste projecto.

Às colegas e amigas que me apoiaram com as suas palavras de incentivo e a sua amizade.

Aos meus pais e irmãos pelo apoio e compreensão sempre que não estive presente.

Aos meus queridos filhos pela compreensão quando não me tinham disponível, pelo apoio, incentivo e carinho.

Ao Sérgio, o meu companheiro de sempre, por acreditar em mim, pelo seu incondicional apoio, ajudando-me em tudo o que podia, acumulando o seu papel com o meu na dinâmica da nossa família, proporcionando-me o espaço e tempo para poder realizar este trabalho.

## ***Concepções e Práticas dos Educadores de Infância sobre o Desenvolvimento da Literacia***

Mestrado em Ciências da Educação na área científica de Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Orientadora: Professora Doutora Lourdes Mata

Autora da Tese: Liliana Gonçalves Fernandes Marques

### **Resumo**

Este estudo teve como principal objectivo caracterizar as concepções de um grupo de educadores de infância sobre o desenvolvimento da linguagem escrita e de que modo estas se relacionam com as práticas pedagógicas. As crenças e as concepções que os educadores desenvolvem são importantes porque influenciam não só a forma como vão agir, mas também como vão apreender, processar e interpretar a informação dos contextos educativos onde desenvolvem a sua prática. Em Portugal, em 1997, foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), com alguma tomada de posição sobre o papel da linguagem escrita no jardim-de-infância associada a perspectivas de literacia emergente (Holísticas). Contudo, não é clara a forma como estas ideias têm sido transpostas para as práticas pedagógicas em contextos de jardim-de-infância. Através de um questionário passado a 91 educadores, verificou-se que estes divergiam nas suas concepções, evidenciando uns concepções bastante mais Holísticas (associadas a perspectivas de Literacia Emergente) enquanto outros concepções mais aproximadas de perspectivas Tecnicistas. Os dados mostraram também algumas associações entre o tipo de concepções tanto com o tipo de objectivos que estabelecem numa abordagem à literacia, como também com as actividades de literacia desenvolvidas nas suas salas.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar; literacia emergente; concepções dos educadores; práticas de literacia; linguagem escrita; comportamentos e concepções.

## ***Pre-school Teachers' Beliefs and Literacy Practices in Pre-School Education***

### **Abstract**

The main purpose of this study was to characterize the beliefs of a group of preschool teachers about the development of the written language and the way they are related with the pedagogical practices. The beliefs and conceptions that pre-school teachers develop are important because they influence, not only the way they are going to act but the way they are going to learn, process and interpret the information from the educational context where they develop their practices as well. In Portugal, in 1997, the Curriculum Guidance for Pre-school Education (Ministry of Education, 1997) was published, where an attitude was taken in relation to the role of written language in kindergarten associated to perspectives of emergent literacy (Holistic). However, it's not clear the way these ideas have been put out to the pedagogical practices in kindergarten contexts. Through a questionnaire, done to 91 pre-school teachers, it was verified that they diverged in their beliefs, outlining some beliefs much more holistic (associated to emergent literacy perspectives) while others had beliefs closer to skills-based perspectives. The data also showed some associations of the kind of conceptions with both the kind of objectives established on an approach to literacy, as well as the literacy activities developed in the classrooms.

**Keywords:** preschool education; emergent literacy; preschool teachers' beliefs; literacy practices; written language; behaviours and beliefs.

# Índice

Índice .....	1
Introdução .....	2
I Enquadramento teórico .....	5
1.1 A Educação pré-escolar em Portugal.....	5
1.1.1 Orientações Curriculares para a educação pré-escolar .....	6
1.2 Literacia emergente.....	9
1.2.1 Conceito de Literacia .....	9
1.2.2 Conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita .....	11
1.3 O papel dos contextos educativos no desenvolvimento de competências de literacia.....	17
1.4 Concepções dos educadores de infância sobre a aprendizagem da literacia.....	22
II Problemática e Hipóteses .....	28
III Método .....	32
1. Participantes.....	32
2. Instrumentos .....	38
3. Procedimentos .....	40
3.1. Procedimentos de Recolha.....	40
3.2. Procedimentos de Tratamento .....	40
4. Apresentação dos Resultados.....	42
5. Discussão dos Resultados.....	58
6. Considerações finais.....	66
Bibliografia .....	68
Anexos .....	75

## Introdução

Sendo hoje em dia inquestionável o papel da educação pré-escolar no desenvolvimento e aprendizagem da criança, em Portugal, só em 1997 se publicaram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) com alguma tomada de posição sobre o papel da linguagem escrita no jardim-de-infância. Até essa data, não havia uma orientação clara, deixando-se um pouco ao critério dos educadores e das escolas de formação de educadores de infância, a opção a fazer. Esta opção nem sempre era clara e fundamentada, originando, em muitos casos ambiguidades e mesmo algum receio em considerar a linguagem escrita como uma área de abordagem em contexto de jardim-de-infância (Mata, 1998).

Com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, em Portugal, começa a clarificar-se e a valorizar-se o papel do jardim-de-infância na aquisição da literacia. As Orientações Curriculares enfatizam a necessidade do jardim-de-infância apoiar as crianças na descoberta das características do código escrito e das suas funções, já que não se pode ignorar que as crianças, por viverem num ambiente onde a linguagem escrita é utilizada constantemente, desenvolvem desde cedo ideias sobre ela.

Tendo em vista um apoio à operacionalização das Orientações Curriculares, o Ministério da Educação através da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, procurou clarificar melhor a abordagem à literacia em contextos de educação pré-escolar com a publicação de algumas brochuras (Mata, 2008; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

A perspectiva apresentada nestes documentos oficiais, dirigidos aos educadores de infância, enquadram-se no conceito de Literacia Emergente segundo Teale e Sulzby (1989 cit Mata, 2006) que procura enquadrar uma nova perspectiva de abordagem ao processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita. Esta perspectiva tem como principal característica o papel atribuído à criança pois considera que o desenvolvimento da literacia começa antes da criança iniciar uma instrução formal e que as crianças desenvolvem um trabalho crítico cognitivo sobre a literacia desde muito cedo e não somente aos seis anos. Este desenvolve-se naturalmente em situações reais associadas ao dia-a-dia, onde as funções da literacia são uma componente integrante da aprendizagem sobre a leitura e a escrita, assim como o são as formas de literacia.

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

Ao utilizarem a denominação de Literacia Emergente, Teale e Sulzby (1989 cit Mata, 2006), pretendiam demarcar-se claramente de perspectivas anteriormente defendidas, que sustentavam que só após a criança dominar algumas perícias consideradas básicas, para se aprender a ler e escrever, podia iniciar a aprendizagem da leitura e escrita. Esta aprendizagem seria então feita, essencialmente em contexto escolar formal, através de materiais e situações baseados numa instrução directa, sequencial e formal, ou seja uma abordagem mais tecnicista.

Sob a perspectiva da literacia emergente, em que se valoriza o papel da criança, a aprendizagem das crianças começa muito antes de iniciarem o ensino formal, em contactos informais, interagindo com suportes de escrita, e em interacção com adultos e outras crianças (Ferreiro & Teberosky, 1986; Alves Martins & Niza; Whitehurst & Lonigan, 2001).

Assim, atribui-se uma grande importância aos contextos de educação de infância e é repensado o seu papel e modos de actuação (Mata, 2006). Para que todas as crianças possam desenvolver as suas competências de escrita e de leitura é fundamental a forma como os ambientes de aprendizagem estão organizados (Alves Martins & Santos, 2005).

Estas concepções sobre a forma como as crianças se apropriam da linguagem escrita e, conseqüentemente, sobre a forma como os ambientes de aprendizagem podem ser organizados, têm vindo gradualmente a ser integradas na formação de professores e educadores e a influenciar as suas próprias concepções sobre a forma como as crianças aprendem e sobre o seu contributo e participação em todo esse processo. A formação inicial é assim, uma fonte de informação importante para a organização de concepções mais explícitas ou implícitas de professores e educadores, tal como são também as suas experiências pessoais, a formação complementar, e o contexto educativo onde exercem (Wang, Elicker, McMullen & Shuyang, 2008).

As crenças e as concepções que os professores e educadores desenvolvem são importantes porque através delas vão apreender, processar e interpretar a informação dos contextos educativos onde desenvolvem actividades, de modo a tomarem decisões (Wang, Elicker, McMullen & Shuyang, 2008). A compreensão de relação entre as concepções e as actuações em contextos pedagógico tem sido um objectivo de investigação importante nesta área (Wang et al, 2008), surgindo da necessidade mais específica, de se verificar se as práticas consideradas apropriadas do ponto de vista do desenvolvimento (DAP – developmentally appropriate practices) estavam relacionadas

com as concepções dos educadores que as desenvolviam. Alguns trabalhos relatam evidências da coerência entre as crenças dos professores e educadores e as práticas desenvolvidas (McMullen, Elicker, Goetze, Huang, et al, 2006; Miller & Smith, 2004).

Neste sentido, é objectivo deste estudo, caracterizar as concepções de um grupo de educadores de infância e perceber a sua relação com os seus comportamentos e práticas acerca da literacia no jardim-de-infância.

Deste trabalho consta um primeiro capítulo denominado enquadramento teórico em que procurámos fazer um levantamento geral da investigação sobre esta temática, caracterizando o papel da educação pré-escolar em Portugal, o conceito de literacia emergente e os conhecimentos precoces no desenvolvimento precoce de competências de literacia, o papel dos contextos educativos e por fim, as concepções dos educadores de infância acerca da aprendizagem da literacia.

No segundo capítulo apresentamos a problemática principal deste estudo, os objectivos e as hipóteses de investigação sustentadas na investigação realizada sobre esta temática.

No terceiro capítulo descrevemos a Metodologia utilizada, onde procurámos definir os participantes deste estudo, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos de recolha e de tratamento dos dados. Ainda neste capítulo, apresentamos os resultados do estudo e a discussão dos mesmos. Por fim, procurámos tecer algumas considerações finais, bem como as limitações encontradas e propostas de linhas de investigação a desenvolver neste âmbito.



# **I Enquadramento teórico**

## **1.1 A Educação pré-escolar em Portugal**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei Nº 46/86, de 14 de Outubro) e a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei Nº 5/97, de 10 de Fevereiro) estabelecem que a educação pré-escolar se destina às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. É a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita colaboração. A frequência é facultativa, pois reconhece-se que é a família a primeira responsável pela educação dos filhos. Compete, contudo, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar.

O ano de 1997 foi um momento chave na educação pré-escolar portuguesa, pois foi aprovado um conjunto de orientações e medidas legislativas, muitas delas decorrentes de um debate prévio e alargado, das quais se destaca a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, o Decreto-Lei Nº 147/97, de 11 de Junho que estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar, integrando as redes pública e privada, consagra o princípio da tutela pedagógica única pelo Ministério da Educação e define o sistema de organização e funcionamento dos jardins-de-infância. Ainda no mesmo ano foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), através do Despacho Nº 5220/97, de 4 de Agosto. A educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo.

Visava-se, assim, garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado.

Outras medidas importantes para o desenvolvimento da educação pré-escolar, em Portugal, foram tomadas. De entre elas destaca-se, em 2001, a exigência do grau universitário para todos os educadores de infância, à semelhança do que acontecia já com os professores de todos os outros níveis de ensino e a publicação do Perfil Geral (Decreto-Lei Nº 240/2001, de 30 de Agosto) e dos Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei no

241/2001, de 30 de Agosto), estabelecendo as competências que estes profissionais devem possuir.

### **1.1.1 Orientações Curriculares para a educação pré-escolar**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) destinam-se à organização da componente educativa e constituem um conjunto de princípios que têm por finalidade apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática. Uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida (Ministério da Educação, 1997). São seus fundamentos o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a articulação das diferentes áreas do saber e a diversidade e a cooperação (Ministério da Educação, 1997).

Constituindo-se como uma referência comum, para que todos os educadores fundamentem as suas decisões pedagógicas, o próprio documento adverte para o facto de não poder ser considerado um programa, adoptando, antes, “uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças incluindo a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se posicione no sentido de uma educação ao longo da vida, devendo contudo criar condições para que a criança aborde com sucesso a etapa seguinte (Ministério da Educação, 1997). Acentua-se a importância de partir do que a criança já sabe, da sua cultura e saberes próprios. De acordo com as OCEPE “o respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspectiva de escola inclusiva, a educação pré-escolar deverá adoptar uma prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças apoie a aprendizagem responda às necessidades individuais” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

A intencionalidade do educador é o suporte do processo educativo, exigindo-lhe que reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças. A exigência de planificação, avaliação do processo e dos efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, não é fundamento para que o processo pedagógico

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

deixe de se revestir de um carácter lúdico, valorizando-se assim, a forma própria que as crianças têm para compreender e construir sentido para o mundo, para aprender.

Sendo o desenvolvimento curricular da responsabilidade do educador este, deverá no entanto, ter em conta os objectivos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, os fundamentos enunciados nas OCEPE, a organização do ambiente educativo e as áreas de conteúdo.

Consideram-se “áreas de conteúdo como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer” (Ministério da Educação, 1997, p. 47).

Encaradas como fundamentais na organização de contextos e oportunidades de aprendizagem, estas áreas de conteúdo encontram-se organizadas em três grandes blocos: Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo; e Expressão/Comunicação, área que compreende três domínios: domínio das expressões com diferentes vertentes – expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; domínio da matemática e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

É, pois, nesta última área que são contemplados os domínios do desenvolvimento da linguagem e as aproximações à linguagem escrita: “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.” (Ministério da Educação, 1997, p. 68).

Neste documento, não se estabelecem conteúdos nem objectivos específicos, apresentam-se orientações. O reconhecimento da necessidade e interesse do acesso à linguagem escrita na educação pré-escolar foi um passo importante desafiando uma perspectiva convencional e práticas passadas que estabeleciam fronteiras muito rígidas na aprendizagem da literacia.

Com efeito, o documento oficial estabelece que o acesso à linguagem escrita das crianças que frequentam a educação pré-escolar não deve ser visto como uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita, mas como uma forma de facilitar a emergência de competências relacionadas com a linguagem escrita, envolvendo as crianças em actividades informais de literacia (Ministério da Educação, 1997).

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem são estabelecidos dois objectivos: desenvolvimento da linguagem oral; facilitação da emergência de práticas de leitura e de escrita.

Para ambos, a ênfase é colocada na diversidade de situações que devem ser criadas para permitir às crianças contextos de diálogo e de interacção assim como para motivar o seu interesse em comunicar as suas próprias experiências, esperando-se, assim, poder promover a correcção e adequação linguística.

Mais recentemente, com o propósito de apoiar a operacionalização das Orientações Curriculares, a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) publicou algumas brochuras (Mata, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), procurando clarificar melhor a abordagem à literacia em contextos de educação pré-escolar.

A publicação destas brochuras, de acordo com Sim-Sim et al (2008), teve como objectivo diminuir o fosso entre o conhecimento revelado pela investigação e as práticas dos educadores.

Procuraremos de seguida perceber o que a investigação nos revela acerca da literacia emergente e dos conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita.

## 1.2 Literacia emergente

### 1.2.1 Conceito de Literacia

Antes dos anos 80, a investigação ao nível da literacia era muito limitada, a visão predominante era a de que as crianças chegavam à escola em estádios variáveis de prontidão à aprendizagem da leitura e escrita e só após dominarem algumas perícias consideradas básicas poderiam iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Tal como refere Clark (1992 cit Mata, 2006), esta aprendizagem seria feita essencialmente em contexto escolar formal, com materiais e situações baseadas numa instrução directa, sequencial e formal.

Nesta década, na sequência da realização de vários estudos acerca dos conhecimentos infantis sobre linguagem escrita em idades precoces, o termo literacia emergente passou a assumir particular realce (Ferreiro & Teberosky, 1986; Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, 2000; Mata, 2006).

Este termo foi utilizado de forma sistemática e clara por Teale e Sulzby (1989 cit Mata, 2006) que se demarcaram das perspectivas anteriores e enquadraram uma nova perspectiva de abordagem e uma nova concepção sobre o processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita, atribuindo o principal papel à criança.

Esta perspectiva afasta-nos de uma perspectiva antiga de aquisição da leitura que via o processo de aprendizagem da leitura como começo, com instrução formal baseada na escola, em oposição à perspectiva de literacia emergente (Whitehurst & Lonigan, 2001).

De acordo com Mata (2006), a terminologia “literacia emergente” resultou de uma reflexão entre os dois termos que a integram: “literacia” tenciona realçar a relação dinâmica entre leitura e escrita, uma vez que estes se influenciam mutuamente no seu processo de desenvolvimento; o conceito “emergente” pretende enfatizar o processo de desenvolvimento que as crianças percorrem à medida que se vão tornando “leitoras e “escritoras”. Trata-se, ainda segundo a mesma autora, de um envolvimento precoce da criança que vai construindo a sua compreensão sobre o funcionamento da linguagem escrita.

De facto, as perspectivas mais actuais assumem que a aprendizagem da leitura corresponde a um contínuo desenvolvimental em que as crianças desde idades

precoces adquirem algumas compreensões básicas acerca dos conceitos e das funções da literacia (NAYEC/IRA, 1998 cit Leal, Gamelas, Alves, & Bairrão, 2002).

Whitehurst e Lonigan (2001) definem a literacia emergente como o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvimentalmente anteriores à aprendizagem da leitura e escrita. Constitui, assim, um conjunto de saberes adquiridos na interacção com materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas.

Consequência de grandes mudanças de postura, o conceito de literacia pressupõe, pois, uma visão abrangente, acerca da compreensão do que é a literacia, reconhecendo-a como um comportamento social que rodeia a criança desde o seu nascimento, estando essencialmente associado à construção e comunicação de significado, mais do que uma série de sub-competências físicas (Watson, Douglas, Hodges, McLinden, & Hall, 2004).

Desde o seu nascimento e à medida que tenta compreender como o mundo funciona, a criança constrói significado e, mais importante começa a utilizar a sua compreensão para agir sobre o mundo. Este processo inclui a literacia, nomeadamente através de grafismos, que correspondem aos primeiros movimentos para recrear sistemas de atribuição de significado (Watson et al, 2004).

Alves Martins (2000) refere que a criança não é um recipiente passivo de literacia, cresce numa cultura onde a escrita existe, portanto não faz sentido acreditar que ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa.

Porque a interacção com a escrita é praticamente inevitável, as crianças não são iliteradas, ou pré-literadas, são pessoas tentando utilizar a literacia da forma como a entendem em determinado momento, à sua própria maneira e, tendo em consideração as experiências sociais que possuem, tentam atribuir significado de modo tão eficiente quanto possível, baseando-se num repertório de recursos materiais, marcas, símbolos, movimentos e linguagens (Watson et al, 2004).

Para Hockenberger, Goldstein e Hass, (1999), quando se fala em literacia emergente, há que ter em conta, quatro aspectos principais, que salientam a importância do desenvolvimento precoce das competências de literacia e o facto de, este desenvolvimento, ser um processo integrado que ocorre em todos os contextos de vida

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

das crianças: o desenvolvimento da literacia começa precocemente, antes da instrução formal da leitura e da escrita; as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de forma simultânea e inter-relacionada nas crianças mais novas; as competências relacionadas com a literacia são uma parte integrante do processo de aprendizagem; a criança aprende a ler e escrever através do envolvimento activo com o seu ambiente.

Assim, o envolvimento de uma diversidade de competências, atitudes e conhecimentos levam as crianças, precocemente, a compreenderem as funções, os usos e as convenções do texto escrito (Whitehurst e Lonigan, 1998 cit Leal et al, 2002).

À medida que as suas experiências se desenvolvem também o seu conhecimento progride, sendo necessário posteriormente, os professores (instrução formal) auxiliá-los na compreensão dos princípios mais abstractos envolvidos nos comportamentos literários, mas, pode-se reconhecer os esforços precoces como literacia (Watson et al, 2004).

Como podemos observar, cada vez mais a literatura considera a importância do desenvolvimento da literacia, desde as idades precoces como essencial para o posterior processo de aquisição da leitura e da escrita.

### **1.2.2 Conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita**

A forma como a criança aprende e se desenvolve procede princípios educativos que enfatizam a natureza holística da aprendizagem e desenvolvimento da criança: o desenvolvimento da autonomia, o valor da motivação intrínseca, de experiências activas e significativas, a imprescindibilidade do uso e construção de sistemas simbólicos, como a linguagem e a representação. As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interacção com outras crianças e adultos (Portugal, 2008).

A concepção acerca da literacia emergente em que se valoriza o papel da criança, dos outros, das experiências precoces e dos contactos informais, teve implicações várias no modo como se encara o ensino-aprendizagem da linguagem escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986; Alves Martins & Niza, 1998; Whitehurst & Lonigan, 2001).

Um desses aspectos é a altura ou o momento em que se deve iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Mata (2006), não faz muito sentido discutir a



idade ideal para se iniciar a aprendizagem da literacia, quando nos situamos numa perspectiva da literacia emergente.

A ideia de que, antes de iniciar a instrução formal, as crianças já sabem muito sobre a leitura e a escrita e que este conhecimento fornece os suportes de construção para aprender a ler e a escrever, é hoje consensual (Whitehurst & Lonigan, 2001).

De facto, a entrada no mundo da escrita faz-se, muito precocemente, em situações do dia-a-dia, em contactos informais, em que a criança interage com suportes de escrita, como por exemplo através da televisão, jornais, revistas, anúncios publicitários, rótulos de embalagem, livros, etc. Esta interacção, frequentemente mediada por outros mais competentes, permite à criança adquirir conhecimentos sobre a linguagem escrita, informalmente e desde muito cedo. Assim, não é a idade ideal para a aprendizagem da literacia que importa considerar, mas sim os conhecimentos adquiridos informalmente e a importância dos contextos de educação de infância (Mata, 2006).

Alves Martins (1994) refere que a criança tem representações sobre a linguagem escrita antes do ensino formal e é através das interacções com os outros, a propósito da linguagem escrita, que as suas representações se vão transformando. O interesse que a criança tem relativamente à linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e escrita que são desenvolvidas por aqueles que convivem directamente com a criança. A criança vai-se apropriando das várias funções que a escrita pode desempenhar e passa a compreender que cada uma delas corresponde a um determinado tipo de texto que, por sua vez, corresponde a um determinado suporte específico com o seu próprio conteúdo e função (Alves Martins & Niza, 1998).

O conhecimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, é necessário que os educadores e professores conheçam as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, de modo a que possam facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de representação (Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, 2000; 2007; Mata, 2006).

Tradicionalmente o que era considerado prioritário ensinar às crianças sobre a linguagem escrita era o domínio da técnica ou todas as competências que facilitassem esse domínio, sendo esta perspectiva centrada numa abordagem mecanicista. Numa perspectiva de literacia emergente, verifica-se agora, que se consideram mais



importantes os aspectos mais ligados ao conteúdo e à função da mensagem escrita, ou seja, dá-se maior importância à diversificação e naturalização dos conteúdos, do que aos conteúdos a ensinar (Mata, 2006).

Os conhecimentos emergentes de literacia identificados por diferentes autores podem ser enquadrados em quatro grandes tipos: os conhecimentos ligados à percepção da funcionalidade da leitura e da escrita; os conhecimentos associados a aspectos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita; os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve; e as atitudes face à leitura e à escrita (Mata, 2006).

Vários autores estudaram e caracterizaram a relação positiva existente entre a funcionalidade da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura (Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, 2000; 2007; Mata, 2006). Estas investigadoras defendem que as crianças se devem apropriar das principais funções da linguagem escrita e que as práticas culturais do meio circundante vão influenciar esta apropriação, contribuindo para a construção do Projecto Pessoal de Leitor (PPL). O PPL consiste nas razões funcionais que a criança tem para querer aprender a ler e a escrever, para utilizar esse saber em situações específicas e concretas e vai influenciar o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano de escolaridade do ensino básico (Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, 2000; 2007; Mata, 2006).

Mata (2006) desenvolveu um trabalho com crianças de 5-6 anos que frequentavam o jardim-de-infância e verificou que a compreensão sobre a funcionalidade da linguagem escrita estava associada aos conhecimentos que as crianças já possuíam sobre alguns aspectos convencionais do sistema de escrita. A autora identificou formas de escrita mais avançadas entre as crianças que tinham concepções mais elaboradas e diversificadas acerca da funcionalidade da linguagem escrita.

A perspectiva de que a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para o processo de alfabetização, sendo nesta descoberta que se constroem os sentidos e as razões para essa aprendizagem (Alves Martins & Niza, 1998), é assumida nas OCEPE quando refere que a exploração da linguagem escrita deve contemplar não só uma descoberta sistemática e alargada da funcionalidade da linguagem escrita como também características do código escrito (Ministério da Educação, 1997).

Na tentativa de caracterizar os percursos evolutivos das crianças, na descoberta e apropriação da linguagem escrita, têm sido desenvolvidos vários estudos (Ferreiro & Teberosky, 1986; Alves Martins, 1994; Mata, 2006). Através das produções escritas das crianças é possível caracterizar e compreender os conhecimentos e as concepções das crianças. Essa análise pode ser feita baseada em aspectos figurativos e aspectos conceptuais.

Os aspectos figurativos são aqueles mais relacionados com os caracteres utilizados e que nos pode dar alguma informação sobre o tipo de características perceptivas/gráficas de que a criança já se apercebeu relativamente à escrita: desenhos, garatujas ou já caracteres diferenciados e gradualmente as letras; a primeira conquista é diferenciar o desenho da escrita; posteriormente a criança apercebe-se que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo (Mata, 2008).

Os aspectos conceptuais permitem compreender a forma como a criança interpreta e integra os conhecimentos e características que atribui à escrita, quais são as ideias e as concepções que sustentam as suas produções escritas, a sua natureza, as características e os processos de construção que lhe estão subjacentes (Ferreiro & Teberosky, 1986; Alves Martins, 1996; 2007; Mata, 2006).

As crianças reflectem, naturalmente sobre essa escrita, tal como reflectem sobre qualquer outro objecto do conhecimento. Assim, procuram identificar as características da escrita, as suas funções, procuram compreendê-la, perceber o seu funcionamento e as suas regularidades. Vão construindo múltiplas concepções, que se desenvolvem gradualmente, à medida que lhes são dadas mais oportunidades de interacção e de reflexão sobre a linguagem escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986).

Mata (2006) refere vários estudos que têm sido desenvolvidos em Portugal (Alves Martins e Mendes, 1986; Alves Martins, 1993; cit Mata, 2006) e que mostram uma grande semelhança com o identificado por Ferreiro (1989,1992). Decorrente desses estudos são considerados três grandes períodos na evolução das conceptualizações sobre o escrito:

Num primeiro período, há dois aspectos que caracterizam o pensamento da criança acerca da linguagem escrita: a distinção do modo de representação icónico (desenho) e não icónico (escrita) e o considerar sequencias de letras como substituto do objecto. Estas aquisições além de serem permanentes vão ser integradas, mais tarde, em etapas de desenvolvimento mais complexas.

Quando a criança compreende que as letras servem para representar os nomes dos objectos passam a considerar a arbitrariedade das formas utilizadas e a orientação dos caracteres escritos (Ferreiro, 1994, cit Mata, 2006).

No segundo período, os critérios fundamentais que orientam a escrita das crianças são a dimensão quantitativa e o princípio da variação interna qualitativa. A criança começa a ter a preocupação de, nas suas produções, ter a quantidade mínima de letras (normalmente considera ser três) e a variedade de letras no interior de cada palavra e de palavra para palavra.

Num terceiro período as crianças estabelecem as primeiras relações entre a oralidade e a escrita, passando a escrita a ser orientada por critérios linguísticos. Nas suas produções representam os sons que identificam no oral por letras convencionais - escritas fonetizadas. Neste período, as crianças começam por descobrir a hipótese silábica, em que cada uma das sílabas das palavras é representada por uma letra convencional; posteriormente a hipótese silábico-alfabéticas, em que a análise da palavra no oral vai para além da sílaba e as crianças representam mais do que uma letra por sílaba; no final desta evolução conceptual as escritas das crianças passam a ser alfabéticas, realizando as crianças uma análise de todos os fonemas das palavras que escrevem e fazendo-lhes corresponder letras convencionais, apesar de existirem erros de ortografia (Mata, 2006).

No início da fonetização da escrita, momento em que as crianças começam a tentar fazer corresponder uma letra convencional ao som que identificam no oral, o conhecimento do nome das letras desempenha, também, um papel importante na evolução das conceptualizações das crianças acerca da linguagem escrita (Alves Martins & Silva, 1999).

Outro dos aspectos que aparece descrito na literatura como importante para a aquisição do princípio alfabético é a consciência fonológica. Muita investigação tem mostrado que o nível da consciência fonológica é um bom preditor do sucesso da aprendizagem da leitura. Se a consciência silábica parece desenvolver-se em crianças de idade pré-escolar na ausência de um ensino explícito, tal não parece ser o caso no que respeita à consciência fonémica cujo desenvolvimento implica um treino explícito ou que decorre da aprendizagem da leitura e da escrita (Alves Martins, 2007; Mata, 2008).

Outro aspecto relacionado com a literacia é o desenvolvimento de atitudes face à leitura e à escrita. Os contactos que a criança vai estabelecendo com a literacia, informais e posteriormente formais, vão contribuir e influenciar a construção de atitudes diferentes face à leitura e à escrita (Mata, 2006).

De uma forma geral, as crianças têm atitudes positivas face à literacia e estão motivadas para a sua aprendizagem. Estas motivações devem-se em grande parte ao reflexo das experiências positivas e funcionais que tiveram (Mata, 2008).

As atitudes positivas e o prazer em relação à leitura formam-se e sustentam-se antes de as crianças iniciarem o ensino formal (Dombey & Spencer, 1994, cit Mata, 2006).

Assim, é muito importante o papel dos contextos educativos e familiares na promoção da motivação para a leitura e a escrita e que se prendem com as razões ou motivos que levam a procurar ler e ao envolvimento com a leitura.

As dimensões identificadas como bons indicadores para a estruturação de práticas de leitura em crianças de idade pré-escolar são: o prazer pela leitura, o valor da leitura e o auto-conceito de leitor (Mata, 2008).

Esta perspectiva de que a descoberta da linguagem escrita se inicia precocemente vem valorizar o papel dos contextos educativos, nomeadamente o jardim-de-infância, no desenvolvimento de competências de literacia.

### **1.3 O papel dos contextos educativos no desenvolvimento de competências de literacia**

Até há relativamente poucos anos, o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, era um pouco marginal pois não se tinha consciência das concepções emergentes de literacia e os conhecimentos adquiridos anteriormente à entrada da escola também não eram valorizados. Esta posição era influenciada por perspectivas maturacionistas, associadas à noção de pré-requisitos, que consideravam que a educação pré-escolar se deveria limitar a proporcionar exercícios de discriminação visual e auditiva, o ensino de algumas letras, mas de uma forma tecnicista, repetitiva e descontextualizada, a desenvolver aspectos ligados à motricidade fina e à linguagem oral. Quanto às aprendizagens directamente relacionadas com a leitura e a escrita, deveriam ficar para a escolaridade obrigatória (Mata, 2008).

Actualmente, o desenvolvimento de competências de literacia aparece intimamente relacionado a um desenvolvimento precoce das mesmas, para o qual interacções significativas são especialmente relevantes, levando a que o papel da família e do jardim-de-infância seja decisivo nesse processo (Mata, 2006; Wang, Elicker, McMullen & Shuyang, 2008).

Esta perspectiva de que a descoberta da linguagem escrita se inicia precocemente e de que tem um papel fundamental no futuro sucesso das crianças atribuiu às funções da educação pré-escolar, uma outra importância (Mata, 2006).

Foram vários os estudos que deram suporte à importância dos contextos educativos no desenvolvimento de competências de literacia. Na investigação de Ferreiro e Teberosky (1986) foram comparadas crianças das classes média e baixa e concluiu-se que as crianças de níveis sociais mais baixos não atingem, frequentemente, um nível de conceituação sobre a escrita suficientemente elevado para que possam iniciar, com êxito, a aprendizagem formal da leitura. Esta desvantagem provém, em grande parte, segundo as autoras, da falta de contacto com textos e actividades de leitura e escrita.

A frequência, destas crianças, de um contexto educativo poderia colmatar essa desvantagem nas crianças de níveis sociais mais baixos. Bairrão e Tietze (1995) realizaram um estudo em Portugal, em que demonstraram que as crianças que frequentaram a educação pré-escolar revelaram ter melhores rendimentos em áreas como a matemática e a leitura.

Também a NAYEC/IRA (1998 cit Leal et al, 2002), deu ênfase ao papel do jardim-de-infância no desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar, ao salientar que apesar de a literacia respeitar um contínuo desenvolvimental, não é um processo natural, pelo que é necessária instrução cuidadosamente planeada e adequada às idades das crianças, uma variedade de interações significativas, regulares e activas entre crianças e adultos, com o material impresso.

Este papel atribuído à educação pré-escolar reflecte-se na organização do ambiente educativo, nas estratégias de ensino-aprendizagem da linguagem escrita e no desenvolvimento de atitudes e motivações positivas (Mata, 2006).

A organização do ambiente pedagógico é fundamental para que todas as crianças possam desenvolver as suas competências de escrita e de leitura. Essa organização deve permitir que as crianças possam desenvolver as suas hipóteses sobre o sistema de escrita e a sua capacidade para serem utilizadores reais da linguagem escrita nas suas diversas modalidades (Alves Martins & Santos, 2005).

A aposta na criação de um ambiente educativo rico em linguagem escrita deve contemplar a utilização funcional e significativa da escrita para que esta se constitua o ponto de partida de uma intervenção promotora da literacia (Alves Martins & Niza, 1998).

Segundo Taylor (1986, cit Mata, 2006), um ambiente rico em aprendizagem da literacia deve considerar três aspectos essenciais: variadas oportunidades de interagir com a linguagem escrita, diversos contextos de interacção com o escrito e que a escrita tenha significado para a criança.

Assim, a exploração da literacia pode ser realizada de diversas formas, servindo os interesses e as necessidades tanto das crianças como dos educadores mas, tem no entanto, que ser contextualizada, ou seja, que faça sentido nas actividades desenvolvidas na sala de jardim-de-infância, não devendo ser uma situação completamente artificial (Mata, 2006).

O tipo de actividades que são proporcionadas às crianças vão influenciar o modo com se apropriam das utilizações da linguagem escrita, a forma como aprendem as suas características formais e o modo como concebem as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral (Alves Martins & Santos 2006).

Relativamente a este aspecto, as OCEPE referem que independentemente da diversidade de espaços existentes, os materiais e equipamento são elementos condicionantes do que as crianças podem aprender, pelo que o educador deve reflectir sobre as funções e finalidades educativas dos materiais da sua organização, sendo esta flexível no sentido de responder às necessidades e evolução do grupo. A participação das crianças na tomada de decisão e/ou organização do espaço e o livre acesso ao material disponível é também realçado neste documento (Ministério da Educação, 1997).

Se as crianças aprendem através de um processo de construção activa de conhecimento, em interacção social, a natureza das interacções educador-criança são fundamentais.

Segundo Oliveira-Formosinho (2004) um contexto pedagógico é primeiramente um contexto social, logo, um contexto relacional. As crianças aprendem através de processos de interacção com os outros, com os pais e irmãos, com os colegas, com o educador/professor (Oliveira-Formosinho, 2002). Ainda de acordo com a mesma autora, quando nos situamos numa teoria construtivista, a interacção é um conceito central na compreensão dos processos de aprendizagem.

Dickinson e Smith (1994), num estudo sobre padrões de interacção das educadoras durante a leitura de livros em salas de educação pré-escolar, verificaram que a forma como as educadoras de infância lêem livros com as crianças, num contexto de grupo, está fortemente relacionada com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências da compreensão de histórias. Concluem que a natureza das interacções educador-criança, em salas de educação pré-escolar, pode afectar a aquisição da linguagem e da literacia das crianças (Dickinson & Caswell 2007).

São vários os estudos que relatam que a qualidade do professor é um forte indicador das competências de leitura das crianças na escola, ultrapassando o tamanho da turma, o contexto escolar ou outras variáveis relacionadas (Dickinson & Caswell, 2007; Neuman & Cunningham, 2008).

Neuman e Cunningham (2008) defendem que, para que possamos proporcionar a todas as crianças a qualidade de educação pré-escolar que merecem é fundamental identificar estratégias e práticas para promover um ensino de melhor qualidade, nos primeiros anos das crianças. Na opinião destes investigadores, se quisermos que os educadores melhorem as suas práticas em sala de aula tem que se promover um



desenvolvimento profissional contínuo através da formação em contexto, ou seja com cursos e treino na prática.

A formação docente, especialmente quando está focada em estratégias de apoio à literacia e linguagem, pode resultar em mudanças nas práticas do professor que resultem numa melhor aprendizagem do aluno (Dickinson & Caswell 2007).

O estudo de Neuman e Cunnigham (2008) forneceu evidências de que uma combinação de treino e curso baseado no desenvolvimento profissional melhorou a qualidade da linguagem e as práticas de literacia dos professores.

Sabendo que os conhecimentos e representações acerca da linguagem escrita das crianças variam em função da qualidade e da frequência das actividades de leitura e escrita que desenvolvem e sendo os educadores de infância, promotores e mediadores de experiências significativas de aprendizagem, têm um papel decisivo a este nível (Alves Martins & Santos, 2005).

Alves Martins (2007) realizou um estudo com o objectivo de caracterizar as práticas de literacia desenvolvidas em jardins-de-infância e relacioná-las com a evolução das conceptualizações das crianças sobre as funções e a natureza da linguagem escrita. Para tal, avaliou no início e no final do ano lectivo, as percepções das crianças sobre as funções da linguagem escrita e as suas conceptualizações sobre as relações entre o oral e o escrito. As práticas destes educadores foram caracterizadas em três grupos: o grupo um caracterizou-se por não realizar actividades que envolviam a reflexão entre a linguagem oral e a escrita e as relações entre eles, não promover situações de leitura ou escrita colaborativa; o grupo dois fê-lo raramente e o grupo três frequentemente. A diferença entre o grupo dois e o três situou-se na regularidade com que promoviam estas actividades. Os educadores do grupo um quase não valorizavam as tentativas de escrita das crianças nem as levavam a pensar sobre a escrita. Os resultados mostraram que existem fortes relações entre as práticas desenvolvidas e a evolução das conceptualizações das crianças: as crianças cujos educadores se situaram no grupo um, referiram menos razões funcionais para aprender a ler e a escrever do que as dos outros dois grupos. A natureza das razões apontadas também variaram relacionando-se com a frequência e a diversidade das práticas de literacia promovidas pelos educadores. Neste estudo ficou demonstrado que as práticas de interacção, tanto com os adultos como com crianças promoviam o desenvolvimento da literacia.



É pois reconhecido que as interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita (Mata, 2008).

Alves Martins e Niza (1998) apontam um conjunto de princípios orientadores da acção pedagógica dos educadores sobre a linguagem escrita, que deve ter como ponto de partida o respeito pela linguagem das crianças, a valorização das suas descobertas e tentativas de leitura e de escrita, a diversificação dos materiais, dos tipos de textos lidos e escritos, a gestão dos espaços, a organização dos tempos e formas de permitir experiências de leitura e de escrita individuais, em pequeno e grande grupo, o envolvimento da família e da comunidade e o papel do educador enquanto modelo de leitor e escritor.

## **1.4 Concepções dos educadores de infância sobre a aprendizagem da literacia**

As concepções ou crenças dos educadores e professores são suposições implícitas sobre os alunos, a aprendizagem, as salas de aula, as estratégias de ensino, o currículo, a pedagogia e o programa educativo (Cassidy, & Lawrence, 2000).

A literatura apoia a ideia de que os objectivos de um professor, do que pretende atingir com seus alunos na sala de aula, estão enraizados na opinião do educador/professor (Brown, Molfese & Molfese, 2008).

De acordo com vários investigadores há uma série de possíveis fontes sobre as crenças dos educadores/professores acerca do currículo na educação de infância, explícitas e implícitas, incluindo as experiências pessoais do passado, a sua formação e educação formal, bem como o actual contexto pedagógico (Spodek, 1988; Wang et al 2008).

Cassidy e Lawrence (2000) consideram que as crenças dos professores são formadas com base na experiência directa, antes das inferências feitas a partir dessas experiências directas, ou informação fornecida por uma fonte externa, como os cursos universitários, de bibliografia especializada, e cursos de formação contínua.

Segundo Tseng e Ivanic (2006) as crenças dos professores são influenciadas pela sua história social, pela política, por crenças culturais e pelas suas práticas e que essas crenças atravessam o conhecimento dos professores e afectam o seu comportamento na sala de aula.

Também Wang et al (2008) consideram que as influências culturais são necessariamente reflectidas nas crenças dos educadores, acerca do currículo e das suas práticas. Na sua opinião, como as nações do mundo procuram o desenvolvimento económico mundial, exigem o aumento da compreensão mútua entre as nações e uma melhor educação para as crianças, é também importante considerar o papel da cultura, nas crenças do professor. Além disso, os mesmos autores consideram que as crenças sobre ensino e aprendizagem dos professores podem ser afectadas, uma vez que aumenta a consciência internacional e ocorrem grandes mudanças em cada sociedade.

Ao compararem as crenças sobre o currículo dos educadores de infância chineses e americanos, Wang et al (2008) encontraram semelhanças e diferenças: em termos de estrutura conceptual geral, as crenças dos professores americanos e chineses são

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

semelhantes, na medida em que enfatizam a iniciativa da criança na aprendizagem, defendem uma aprendizagem global orientada pelo professor e um currículo integrado; por outro lado, também encontraram diferenças nas crenças destes professores – os chineses são mais susceptíveis de apoiar abordagens de ensino estruturadas pelos professores e orientadas para a prática instrucional, os professores americanos são mais susceptíveis de adoptar abordagens menos formais, menos estruturadas. Segundo os autores deste estudo, contribuem para as variações nas crenças sobre o currículo destes professores, a formação profissional dos professores chineses, o seu nível educacional, a localização das escolas e o tamanho das turmas. Mas apesar das muitas diferenças, existe uma tendência geral para os professores, em ambos os países, aprovarem uma aprendizagem integrada e precoce das crianças e de discordar com métodos muito específicos, dirigidos pelos professores.

As concepções dos educadores e professores podem ser baseadas no treino que tiveram ou nas suas experiências de ensino. Com o objectivo de determinar se a participação no programa *Systematic and Engaging Early Literacy* - SEEL (um programa suplementar de literacia), influenciava o conhecimento dos professores em sala de aula e as suas práticas relacionadas com a aprendizagem da literacia, Korth, Sharp e Culatta (2009) realizaram um estudo. Concluíram que a compreensão e as práticas dos professores são influenciadas quando expostas a um programa suplementar de literacia estruturado, mas atraente. Os professores participantes implementaram mudanças nas suas práticas de ensino da literacia, revelando alterações na compreensão e aplicação de estratégias que foram perceptíveis não só durante a sua participação no programa suplementar, mas também dois anos após a sua conclusão. O efeito das estratégias de ensino da SEEL foi também reflectido no desenvolvimento da literacia das crianças, em particular da linguagem oral.

Um dos principais contextos onde se desenvolvem interacções precoces com a linguagem escrita é o contexto familiar que tem, também, vindo a ser estudado por vários investigadores (Debaryche, Binder e Buell, 2000; Mata, 2006; Weigel, Martin e Bennett, 2006; Bingham, 2007).

À semelhança das crenças dos educadores, também as crenças e as práticas de literacia familiar têm influência no desenvolvimento da literacia das crianças.

Os resultados do estudo de Debaryche et al (2000) sugerem que as diferenças individuais nas crenças de literacia familiar têm consequências no que as crianças fazem e aprendem. As teorias implícitas das mães foram associadas aos seus modelos

de comportamentos de literacia, ao ajudar as suas crianças a escrever, na exploração da escrita independente e nos níveis de competências de literacia das suas crianças.

Weigel et al (2006) ao investigar a relação entre as crenças parentais sobre literacia e as habilidades de literacia das crianças em idade pré-escolar constatou que as crenças das mães sobre literacia estão associadas aos interesses e motivações das crianças na leitura, o seu envolvimento em actividades de leitura e escrita e as suas competências em literacia emergente.

Também Bingham (2007) concluiu que as crenças de literacia das mães estão relacionadas com a qualidade do ambiente de literacia em casa, assim como com a qualidade observável das interacções de leitura de livros em conjunto, que por sua vez, foram positivamente relacionadas com o desenvolvimento de habilidades de literacia das crianças.

As crenças e as concepções que os professores e educadores desenvolvem são importantes porque através delas vão apreender, processar e interpretar a informação dos contextos educativos onde desenvolvem actividades, de modo a tomarem decisões (Wang et al, 2008).

Assim, as concepções dos professores afectam as interacções professor-aluno e o seu comportamento em sala de aula, bem como os resultados das crianças (Wang et al., 2008). Como tal, é importante ajudar os professores a compreender as suas crenças e intenções, porque esse tipo de entendimento poderá melhorar as suas práticas (Wilcox-Herzog & Ward, 2004).

Miller e Smith, (2004) realizaram um estudo em Inglaterra com o objectivo de explorar as crenças dos profissionais acerca de como deve ser ensinada a literacia e as suas opiniões sobre as Orientações Curriculares Oficiais e ainda perceber o impacto que essas opiniões tinham nas experiências de literacia das crianças. Dos resultados deste estudo, concluíram que as diferenças em termos de programas para o ensino da literacia parecem estar relacionadas com vários factores, nomeadamente: as crenças dos profissionais sobre como a literacia deveria ser ensinada; as diferentes interpretações sobre as orientações curriculares oficiais, as quais podem estar ligadas à formação contínua e à experiência; as pressões externas sentidas por parte das exigências do currículo do ensino primário e a pressão por parte dos pais.

Outro factor que pode influenciar as crenças dos professores é a idade. Cassidy e Lawrence (2000) defendem que, com o aumentar da idade e experiência, as crenças

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

dos professores são formuladas como resultado do seu conhecimento e experiência. Segundo estes autores, como os professores ganham experiência, as suas crenças tornam-se mais firmes. Estas crenças ajudam os professores a determinar quais as informações que são pertinentes para a sua auto-construção de novos conhecimentos.

### **Relação entre as concepções e as práticas**

Alguns estudos relatam evidências da congruência entre as concepções acerca da aprendizagem da literacia e as práticas desenvolvidas (McMullen, Elicker, Goetze, Huang, et al, 2006; Miller & Smith, 2004; Justiça, 2007).

A compreensão da relação entre as concepções e as actuações em contextos pedagógico tem sido um objectivo de investigação importante nesta área (Wang et al, 2008; McMullen & Alat , 2002), surgindo da necessidade mais específica, de se verificar se as práticas consideradas apropriadas do ponto de vista do desenvolvimento (DAP – developmentally appropriate practices) estavam relacionadas com as concepções dos educadores que as desenvolviam.

McMullen e Alat (2002) concluíram, no seu estudo, que o nível de educação tem mais influência na adopção de uma filosofia DAP do que a preparação educacional especializada, ou seja, quanto maior é o nível de educação atingido, mais as crenças dos educadores se enquadram numa filosofia DAP. Os profissionais de educação de infância com nível de bacharelato, ou mais elevado, neste estudo, adoptaram mais fortemente crenças DAP como filosofia, do que os seus colegas com menos formação.

A formação docente, especialmente quando está focada em estratégias de apoio à literacia e linguagem, pode resultar em mudanças nas práticas do professor que resultem numa melhor aprendizagem do aluno. (Dickinson & Caswell 2007).

Uma análise sobre as diferentes práticas do ensino da linguagem escrita permite constatar que estas preconizam diferentes concepções e, naturalmente, diferentes actividades e procedimentos de organização quotidiana do trabalho para ensinar o desenvolvimento da literacia (Alves Martins & Niza, 1998).

A investigação realizada no âmbito das concepções e práticas acerca da aprendizagem da linguagem escrita parece realçar que estas se dividem, de uma forma genérica, em duas orientações: uma perspectiva mais tradicional e uma mais holística. A perspectiva tradicional encara a escrita como um conjunto de habilidades focadas na leitura e

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

escrita convencional, no ensino directo dessas habilidades, ensinadas de forma sequencial. A perspectiva holística parece realçar a importância que adquirem os contextos sociais e culturais de utilização da linguagem escrita para a sua aprendizagem, que deve ocorrer de forma natural e em contexto significativo (Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006; McMullen et al, 2006).

Na investigação realizada por Lynch et al (2006) foram objecto de análise, as concepções dos pais sobre a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever, bem como, sobre o tipo de actividades que os pais desenvolvem com os filhos em torno da literacia. Neste estudo, através da aplicação de um instrumento Parents' Perceptions of Literacy Learning Interview Schedule (PPLLIS), concluíram que existiam relações entre as concepções dos pais e os seus comportamentos, acerca da aprendizagem da literacia: de uma forma geral, as concepções dos pais foram mais holísticas, do que baseadas no ensino directo de habilidades; além disso, os pais parecem actuar de uma forma consistente com as suas concepções. Quanto mais os pais acreditavam que os seus filhos aprendem a literacia de uma forma mais holística, mais actividades de literacia emergente realizavam com eles, como forma de os ajudar a ler e escrever. Os pais que envolviam os seus filhos em actividades de literacia tinham concepções mais holísticas. Por outro lado, os resultados deste estudo sugerem que quanto mais holísticas são as concepções dos pais, menos envolvem os seus filhos em actividades de ensino directo para aprenderem a ler e a escrever e quanto mais os pais se envolviam em actividades de ensino directo, menos holísticas eram as suas concepções acerca da literacia.

Estes resultados vão de encontro aos do estudo de McMullen et al (2006) que indicaram que quando os comportamentos dominantes dos educadores foram a livre escolha da criança nas actividades de jogo, a ênfase nas actividades de literacia emergente e no desenvolvimento da linguagem, as suas crenças revelaram-se mais fortemente alinhadas com uma filosofia de práticas apropriadas do ponto de vista do desenvolvimento (DAP). Por outro lado, os educadores cujas práticas se baseavam em rotinas consistentes, salas de aula organizadas, currículos pré-planeados, e ensino directo do educador, reportavam a crenças mais tradicionais ou academicamente orientadas.

Neste estudo, através da análise dos dados recolhidos, nomeadamente em certos comportamentos observáveis e trabalhos realizados pelas crianças, a equipa de investigadores conseguiu distinguir bem, os educadores de acordo com as suas crenças auto-relatadas: os educadores que baseavam a sua prática numa filosofia DAP

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

permitiam à criança um maior número de escolhas e alternativas, valorizavam o aspecto lúdico das mesmas, envolviam as crianças em aprendizagens baseadas em problemas e em actividades de pensamento crítico, num currículo integrado e trabalhavam mais em actividades de pequenos grupos colaborativos, em vez do grupo todo ao mesmo tempo; os educadores que se situaram em concepções mais tradicionais, ou academicamente orientados caracterizaram-se por confiar mais na didáctica, utilizando métodos de ensino dirigidos, e limitados por regras, ensinando os conteúdos curriculares isoladamente, ou seja, linguagem, matemática, ciência, e geralmente trabalhavam em grande grupo, ao mesmo tempo.



## II Problemática e Hipóteses

É um facto que a qualidade da educação de infância é um processo complexo em que intervêm diversos factores, desde as políticas educativas até aos recursos disponíveis, desde as culturas e tradições particulares de cada país até às capacidades e motivação dos alunos. Mas, o factor que exerce uma influência mais determinante na qualidade da educação é o educador e as práticas que desenvolve.

Uma das dificuldades básicas para a melhoria da educação em todos os níveis de ensino tem a ver com a actividade solitária, que é levada a cabo com um alto nível de discrição pelos educadores. A tendência ao individualismo supõe uma forte resistência à mudança. Talvez menos em educação de infância mas também em educação de infância.

Conhecer as crenças e as concepções que os professores e educadores desenvolvem é importante porque nos ajuda a compreender melhor o que os faz agir de determinada forma (Wang et al, 2008).

Por outro lado e pela segunda vez, no espaço de uma década, Portugal apresenta resultados fracos em testes de literacia aplicados em vários países a alunos incluídos na escolaridade obrigatória. Estes dados constam do estudo PISA (Programme for International Student Assessment) 2003 e 2006 (Ministério da educação, 2004; 2007) que assentam na comparação dos resultados recolhidos em 30 países-membros da Organização e 27 parceiros. No que toca à leitura, Portugal (Pisa, 2006) obteve 474 pontos, menos 20 em relação à média dos países da OCDE, o que corresponde a 12 lugares abaixo da média. Estes resultados mostram-nos que é preciso dar mais atenção ao ensino do português, aos contextos e às estratégias de leitura, a programas de literacia para educadores, professores, pais e outros parceiros educativos.

A revelação destes níveis de insucesso, no domínio da literacia são, de facto, muito preocupantes o que nos leva a evidenciar a necessidade de conjugar esforços para melhorar o ensino e a aprendizagem da literacia na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

Como refere Sim-Sim (2001, p. 68) “ O universo em língua materna é o campo privilegiado de recrutamento dos maus leitores e dos adultos não consumidores de livros, (...). E ser um mau leitor é perpetuar um ciclo que ultrapassa o próprio indivíduo adulto pois produz efeitos directos na geração seguinte, na medida em que quando se

Liliana Gonçalves Fernandes Marques



lê mal lê-se pouco, por isso, não se fomenta um ambiente de leitura para as crianças que, partilhando o mesmo espaço de convívio, têm como ambiente de socialização primária a família não leitora.”

Sendo, hoje em dia, reconhecido o papel relevante da educação pré-escolar no desenvolvimento global da criança, considerando a perspectiva de que a descoberta da linguagem escrita se inicia precocemente (Mata, 2006; Alves Martins & Santos, 2005) e que conhecer a forma como os educadores de infância pensam a abordagem à linguagem escrita (McMullen, et al, 2006; Miller & Smith, 2004) nos permite compreender melhor as suas práticas, levou-nos a realizar este estudo que agora apresentamos.

Neste sentido, com o presente trabalho pretendemos analisar e caracterizar as concepções dos educadores de infância, acerca da aprendizagem da literacia na educação pré-escolar, como planeiam os processos de ensino-aprendizagem, como organizam e executam a sua prática educativa e que estratégias desenham para facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Os objectivos deste estudo são, pois:

- Conhecer as concepções dos educadores de infância sobre a aprendizagem da literacia no jardim-de-infância;
- Perceber se variáveis como a formação, anos de serviço, hábitos de leitura, estão associadas a concepções diferenciadas dos educadores de infância sobre a literacia;
- Conhecer as estratégias que os educadores utilizam na sua prática, para desenvolver a linguagem escrita no jardim de infância;
- Perceber se as concepções dos educadores acerca da aprendizagem da literacia estão relacionadas com as suas práticas auto-relatadas.

As crenças e as concepções que os professores e educadores desenvolvem são importantes porque através delas vão apreender, processar e interpretar a informação dos contextos educativos onde desenvolvem a sua prática, de modo a tomarem decisões (Wang et al, 2008).

Diferentes estudos no âmbito das concepções dos professores e educadores acerca da literacia emergente relatam evidências da congruência entre as suas concepções e as práticas desenvolvidas (McMullen et al, 2006; Miller & Smith, 2004).

No estudo de Miller e Smith (2004) procurou-se analisar as concepções dos profissionais acerca de como deve ser ensinada a literacia, as suas opiniões sobre as Orientações Curriculares Oficiais e o impacto que essas opiniões tinham nas experiências de literacia das crianças. Dos resultados deste estudo os autores concluíram que as diferenças em termos de programas para o ensino da literacia, estavam, em parte, relacionadas com as concepções dos profissionais sobre a forma como a literacia deve ser ensinada.

Deste modo estabelecemos como hipótese geral de partida para este nosso trabalho que:

- Hipótese Geral

Os educadores de infância, com diferentes concepções face à aprendizagem da literacia, desenvolvem práticas de literacia diferenciadas e têm preocupações relativas ao ambiente físico e emocional diferenciadas.

Lynch et al (2006) ao estudarem as crenças dos pais sobre o desenvolvimento da literacia dos seus filhos e a sua relação com os seus comportamentos verificaram uma relação significativa entre as concepções dos pais e o tipo de actividades que eles desenvolviam com os seus filhos: os pais que acreditavam que as crianças aprendiam a ler e a escrever de uma forma holística, desenvolviam mais actividades de literacia com os seus filhos; por outro lado, os pais que se situavam em concepções mais tradicionais acerca da aprendizagem da literacia desenvolviam mais actividades de ensino directo e tecnicistas com os seus filhos.

Os resultados do estudo realizado por McMullen et al (2006) sugerem que pode ser possível de prever certos comportamentos que ocorrerem nas práticas pedagógicas dos professores que se reportam a determinado sistema de crenças, bem como, pode ser possível, inferir aos professores certas crenças, se observarmos determinados conjuntos de comportamentos. Neste estudo, os educadores que baseavam a sua prática numa filosofia DAP permitiam uma grande autonomia na escolha e decisões da criança, envolviam-nas em aprendizagens baseadas em problemas e em actividades de pensamento crítico, desenvolviam o currículo de uma forma integrada e apostavam mais em actividades de pequenos grupos, em vez do grupo todo. Os educadores que

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

se situavam em concepções mais tradicionais ou academicamente mais orientadas caracterizaram-se por confiar mais na didáctica, utilizando métodos de ensino dirigidos e limitados por regras, os conteúdos curriculares eram trabalhados isoladamente (isto é, linguagem, matemática, ciência...) e geralmente em grande grupo.

Assim, as nossas hipóteses operacionais são:

- Hipótese Operacional 1

Os educadores de infância com concepções, face à aprendizagem da literacia, mais apoiados numa abordagem holística, desenvolvem mais práticas de literacia emergente do que os educadores que se apoiam em abordagens mais tradicionais.

- Hipótese Operacional 2

Os educadores de infância com concepções, face à aprendizagem da literacia, apoiados em abordagens mais tradicionais ou seja mais tecnicistas, desenvolvem mais práticas de ensino directo/habilidades do que os educadores que se apoiam numa abordagem mais holística.

- Hipótese Operacional 3

Os educadores de infância com concepções, face à aprendizagem da literacia, mais apoiados numa abordagem holística mostram mais preocupação com o ambiente físico e emocional do que os educadores que se apoiam em abordagens mais tradicionais.

### III Método

#### 1. Participantes

Participaram neste estudo 91 educadores de infância em exercício de funções no ano de 2009, em jardins-de-infância da Rede Nacional de educação pré-escolar.

Do total da amostra, 64 (70,3%) exerciam funções na rede pública e 26 (28,6%) na rede privada, sendo 7 (7,7%), com fins lucrativos.

A idade destes educadores é bastante dispersa, situando-se entre os 25 e os 60 anos de idade. A média é de 41 anos de idade, sendo que 25% da amostra tem até 32 anos de idade, 50% até 43 anos de idade e os restantes 50% tem entre os 44 aos 60 anos de idade.

Dos 91 educadores inquiridos, 88 (96,7%) são do sexo feminino e apenas 3 (3,3%) do sexo masculino.

Relativamente à sua formação em educação de infância 63 (69,2%) educadores têm Licenciatura e 28 (30,8%) grau de Bacharelato.

No que respeita às Escolas de formação Inicial, destes educadores, destaca-se a grande diversidade, podendo observar-se que a ESE Maria Ulrich é a que tem mais frequência (10), seguida da ESE de Bragança (9), ESE de Lisboa (8) e ESE Jean Piaget (6). As restantes Escolas estão dispersas por várias regiões do país, desde Bragança ao Algarve.

Sobre outra formação académica, 29 (31,9%) educadores da nossa amostra fizeram formação adicional, nomeadamente: 17 (58,6%) Licenciatura, 10 (34,5%) Mestrado e 2 (6,9%) Doutoramento.

A formação adicional destes educadores incidiu em áreas muito diversificadas, como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1

Descritivo das áreas de formação adicional académica dos educadores

Áreas de Formação	Frequência	Percentagem Válida
Educação infância	4	13,8
Supervisão	4	13,8
Ciências educação	3	10,3
Educação especial	3	10,3
Educação	2	6,9
Administração educativa	2	6,9
Psicologia educacional	2	6,9
Orientação educativa	1	3,4
Literatura infantil	1	3,4
Tecnologia Educativa	1	3,4
Numeracia	1	3,4
Recursos educativos	1	3,4
Educação saúde	1	3,4
Antropologia	1	3,4
Neuropsicologia	1	3,4
História	1	3,4

Verificamos que a maior frequência é no Mestrado em Educação de Infância e em Supervisão Pedagógica, com 4 educadores (13,8%), respectivamente. Seguem-se as Ciências da Educação e a Educação Especial com 3 (10,3%), sendo as outras áreas muito diversificadas e com pouca frequência.

Sobre o trabalho que realizam com o grupo de crianças, procurámos saber se era baseado em algum modelo curricular específico de educação pré-escolar. Analisando o Quadro 2, observamos que a maioria da amostra (67%) não segue nenhum modelo curricular.

## Quadro 2

Descritivo dos modelos curriculares em que os educadores baseiam o seu trabalho.

Modelos curriculares	Frequência	Percentagem
Nenhum modelo	61	67,0
MEM	18	19,8
High-Scope	5	5,5
Pedagogia de projecto	4	4,4
Orientação cognitiva	1	1,1
João de Deus	1	1,1
Construtivista	1	1,1

Dos que baseiam o seu trabalho num modelo curricular 18 (19,8%) seguem o Movimento da Escola Moderna, 5 (5,5%) o modelo High-Scope e 4 (4,4%) a Pedagogia de Projecto, sendo os outros modelos referidos por apenas um sujeito.

Quanto à experiência profissional, com crianças em idade pré-escolar, os inquiridos apresentaram uma grande diversidade que se situa entre 1 a 40 anos de serviço. A maior frequência incidu nos 25 anos e a média situou-se nos 17 anos. Observou-se que 25% da amostra tinha até 8 anos de experiência profissional, metade da amostra até 20 anos, os outros 50% da amostra tinha entre 21 a 40 anos de serviço.

Dos educadores inquiridos, 26,4% trabalhava no actual jardim-de-infância há 3 anos, 16,5% há 2 anos e 8,8% há 1 ano. Há educadores que já exerciam as suas funções no mesmo jardim-de-infância há 4 e 8 anos (5,5%) e 1 educador que trabalhavam no mesmo local há 30 anos. Metade da amostra trabalhava no mesmo jardim-de-infância há 3 anos ou menos e a outra metade apresentou uma grande dispersão de anos de serviço na mesma instituição. Comparando com o tempo de serviço destes educadores podemos observar que existia uma grande mobilidade, ou seja uma curta permanência no mesmo jardim-de-infância.

Quanto à formação contínua, procurámos saber se nesse ano lectivo (2008/2009) e nos dois últimos anteriores, os sujeitos frequentaram acções de formação e em que áreas.

Analisando o Quadro 3, podemos observar que, estes educadores frequentaram em média, 2 acções de formação, 31 educadores (34,1%) frequentou 1 acção de

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

formação, seguido de 16 educadores (17,6%) que disseram ter frequentado 2 ou 3 acções de formação, nesse espaço de tempo.

### Quadro 3

Número de acções de formação frequentadas no presente ano lectivo e nos dois anteriores.

Nº de acções de formação	Frequência	Percentagem
0	10	11,0
1	31	34,1
2	16	17,6
3	16	17,6
4	9	9,9
5	5	5,5
6	2	2,2
7	1	1,1
8	1	1,1

A maioria da nossa amostra, ou seja, 89% dos sujeitos, frequentou pelo menos uma acção de formação. Não frequentaram qualquer acção de formação, durante esse período de tempo, 11% dos educadores, mas verifica-se, também, que 37,4% dos educadores frequentaram 3 ou mais acções de formação.

Dessas acções de formação, 45 (49,5%) inquiridos frequentaram uma acção relacionada com a literacia no jardim-de-infância e 2 (2,2%) frequentaram duas acções nesta temática. No entanto, 44 (48,4%) dos sujeitos que frequentaram acções de formação, nenhuma delas, se enquadraram nesta temática.

Procurámos saber em que grau, os sujeitos da amostra, consideravam que a sua formação era adequada para as tarefas que desenvolve. Das 89 respostas obtidas, verificou-se que 45 (50,6%) dos educadores consideraram a sua formação muito adequada e 38 (42,7%) adequada e apenas 6 (6,7%) consideraram, pouco adequada.

Quanto ao seu grau de conhecimento acerca das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), dos 89 educadores que responderam, 56 (62,9%) consideraram muito adequado e 33 (37,1%) consideraram adequado, não havendo nenhum educador que considerasse pouco ou nada adequado.

Mais de metade dos inquiridos 48 (55,2%) considerou que baseia o seu trabalho nas OCEPE, de uma forma muito adequada, 38 (43,7%) referiu ser adequada e apenas 1 (1,1%) considerou pouco adequada.

Sobre o grau de adequação, acerca do conhecimento que tinham sobre literacia emergente na Educação Pré-Escolar, a maioria dos inquiridos (61,1%), considerou adequado, 27,8% considerou muito adequado e 11,1% pouco adequado.

Quisemos saber se os inquiridos conheciam as publicações da DGIDC (Mata, 2008; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008) com textos de apoio para os educadores de infância: “A Descoberta da Linguagem Escrita” e “Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Pudemos verificar que a grande maioria 83 (91,2%) as conhecia, apenas 8 (8,8%) dos educadores afirmou não as conhecer.

Quanto à frequência de alguma acção de formação no âmbito destas brochuras, 35 (38,5%) educadores responderam afirmativamente e 56 (61,5%) referiram que não.

No que diz respeito aos hábitos culturais dos participantes neste estudo, verificámos que a grande maioria, 96,7% referiu ter hábitos de leitura e apenas 3,3% afirmou que não. Os tipos de leitura mais frequente eram os livros técnicos, seguido de revistas e jornais e por fim os romances.

Ainda sobre hábitos culturais dos participantes, procurámos saber se desenvolviam alguma actividade cultural na sua comunidade. Apenas 29 (31,9%) dos educadores responderam afirmativamente. Quanto à sua frequência, 10 (34,5%) sujeitos referiram ser “muitas vezes”, 15 (51,7%) “algumas vezes” e 4 (13,8%) “poucas vezes”.

Quanto à prática de algum hobby, 54,9% dos inquiridos afirmaram que sim e 45,1% revelaram que não praticam qualquer hobby. Quanto à sua frequência 50% refere que pratica “algumas vezes”, 42%, “muitas vezes”, 6% “poucas vezes” e 2% “raramente”.

Em síntese, os participantes deste estudo eram, na grande maioria, do sexo feminino com idades bastante diferenciadas entre os 25 e os 60 anos de idade.

A maioria tinha Licenciatura mas, quase 31% dos participantes tinham o grau de Bacharelato. Sobre as escolas de formação inicial destes educadores, destacaram-se pela grande diversidade, tanto em relação às escolas, como ao facto de se situarem em várias regiões do país.



Tinham formação adicional, em diversas áreas, 34% dos educadores sendo a maior frequência no Mestrado de Educação de infância e Supervisão.

A maioria dos participantes (67%) não seguia nenhum modelo curricular específico e dos que o faziam, 19% seguiam o Movimento da Escola Moderna.

O tempo de serviço é muito disperso, realça-se que 50% dos participantes têm entre 21 e 40 anos de serviço e uma curta permanência no mesmo jardim-de-infância.

No período anteriormente referido, 11% dos educadores não frequentaram nenhuma acção de formação e dos 89% que frequentaram, 48,4% não foi no âmbito da literacia.

A maioria considerou o seu conhecimento acerca das Orientações Curriculares muito adequado e referiu que baseia o seu trabalho nas OCEPE, de forma muito adequada.

É de salientar que 11% considerou pouco adequado o seu conhecimento acerca da literacia emergente na Educação Pré-Escolar. Apenas cerca de 9% dos inquiridos referiu não conhecer as publicações da DGIDC, acerca desta temática, mas 61,5% não frequentou nenhuma acção de formação no âmbito destas brochuras.

A grande maioria dos participantes deste estudo tem hábitos de leitura, sendo os livros técnicos os mais frequentes.

## 2. Instrumentos

Para responder a estas questões optámos por construir um questionário dirigido aos educadores e recolher a opinião de alguns educadores de infância portugueses.

A primeira parte do questionário teve como objectivo a caracterização dos participantes neste estudo, através de questões fechadas.

Na segunda parte do questionário procurámos perceber as concepções dos educadores relativamente à aprendizagem da linguagem escrita. Para tal, utilizámos um instrumento traduzido e adaptado do Parents' Perceptions of *Literacy Learning Interview Schedule* (PPLLIS) (Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006). Este instrumento foi originalmente utilizado para analisar as concepções dos pais sobre a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever, bem como, sobre o tipo de actividades que os pais desenvolvem com os filhos em torno da literacia. Para este estudo os itens foram reformulados de modo a serem respondidos por educadores de infância.

Este instrumento permite-nos situar as concepções dos educadores face à aprendizagem da linguagem escrita, como sendo mais apoiadas numa concepção de literacia emergente ou em abordagens mais tradicionais, ou seja tecnicista. O questionário é composto por 32 afirmações, sobre as quais os educadores referem o seu acordo ou desacordo, numa escala do tipo Likert de 5 pontos (Concordo Totalmente, Concordo, Não Concordo nem Discordo, Discordo e Discordo Totalmente). Os itens que reenviam para cada uma das concepções encontravam-se alternados ao longo do questionário, como por exemplo:

- *As crianças necessitam de um treino com base na coordenação olho-mão, no reconhecimento de formas e em outros aspectos antes de aprenderem a ler e a escrever.* (Abordagem tecnicista, apoiada em concepções mais tradicionais);
- *As tentativas precoces de escrita das crianças, mesmo sendo só rabiscos ou marcas parecidas com letras, são muito importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.* (Abordagem mais holística, apoiada numa concepção de literacia emergente)

Atribuiu-se uma pontuação mais elevada a respostas que reenviavam para perspectivas identificadas com uma abordagem mais emergente ou holística sobre a literacia. Assim, quando um item reenviava para uma concepção mais holística ao Concordo Totalmente, correspondia uma pontuação de 5 e ao Discordo Totalmente, uma de 1. Quando os itens conotados com uma perspectiva mais tecnicista ou

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

tradicional, ao Concordo Totalmente era atribuído 1 ponto e ao Discordo Totalmente, 5 pontos. Foi calculada a soma dos scores dos vários itens, para a análise das concepções dos educadores. Um valor mais elevado correspondia a concepções mais holísticas enquanto valores mais baixos, neste somatório, correspondiam a concepções mais tecnicistas.

À semelhança do que Lynch et al (2006) fez no seu estudo com pais, no final do questionário foi introduzida uma questão solicitando aos educadores para indicarem as cinco coisas mais importantes que faziam com as crianças para as ajudar a aprender a ler e a escrever.

Na última parte do questionário, colocámos, ainda algumas questões abertas que nos permitiram compreender os comportamentos e actividades deste grupo de educadores, no âmbito da literacia.

Inicialmente, o instrumento foi sujeito a um pré-teste realizado com alguns educadores, de modo a fazer eventuais reestruturações que permitissem uma melhor compreensão dos itens. Tendo por base o pré-teste, nomeadamente a reflexão falada dos itens procedeu-se à reformulação de alguns deles.

O instrumento final foi, então, passado à totalidade da nossa amostra e de modo a verificar a consistência interna dos itens do questionário foi calculado o Alfa de Cronbach, tendo este sido de .84, valor bastante bom e muito semelhante ao obtido por Lynch et al (2006) para uma amostra de pais (.85).

### **3. Procedimentos**

#### **3.1. Procedimentos de Recolha**

O questionário foi distribuído aos educadores via Internet, através de e-mail, com o pedido de fazer passar a outros educadores. Juntamente ao questionário, os educadores receberam um pequeno texto, explicando o âmbito do trabalho, garantindo a confidencialidade, solicitando e agradecendo a sua colaboração. Foi ainda estabelecido um prazo para a devolução do questionário preenchido.

As respostas, na sua maioria, chegaram também via internet havendo, no entanto, alguns casos que foram respondidos em suporte de papel e entregues pessoalmente ou através do correio normal. Este processo de recolha decorreu durante o mês de Maio de 2009.

#### **3.2. Procedimentos de Tratamento**

Com o objectivo de caracterizar a nossa amostra, organizámos os resultados à primeira parte do questionário, baseados na frequência das respostas recolhidas.

Na segunda parte do questionário em que aplicámos a adaptação do PPLLIS (Lynch et al 2006), instrumento que nos permitiu situar as concepções dos educadores face à aprendizagem da linguagem escrita, como sendo mais apoiadas numa concepção de literacia emergente ou em abordagens mais tradicionais, procedemos ao seu tratamento de acordo com os autores do instrumento original, conforme já referimos anteriormente.

Para a análise das respostas à questão sobre as cinco coisas mais importantes que faziam com as crianças para as ajudar a aprender a ler e a escrever, foram usadas as categorias de referência de Lynch et al (2006): Ensino, Ambiente, Literacia Emergente, Desenvolvimento e Outras.

A categoria Ensino envolveu as actividades de instrução directa de habilidades relacionadas com a leitura e a escrita; a categoria Ambiente incluiu as respostas relacionadas com o apoio à literacia das crianças, como o encorajamento, a demonstração e a valorização da literacia; a categoria Literacia compreendeu as actividades que proporcionam a participação em actividades de literacia; a categoria Desenvolvimento abrangiu as referências à promoção do desenvolvimento geral,

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

intelectual ou cognitivo das crianças; a categoria Outras incluiu as respostas que não cabiam em nenhuma das outras.

Estas categorias foram usadas também para analisar as respostas às questões sobre as actividades que realizam com o grupo, aos objectivos a atingir e ao papel principal do educador numa abordagem à linguagem à escrita.

## 4. Apresentação dos Resultados

Com este estudo pretendemos conhecer e analisar as concepções sobre a aprendizagem da linguagem escrita, de um grupo de educadores, identificar os factores que poderiam influenciar o seu pensamento e perceber se as suas concepções estão relacionadas com as suas práticas auto-relatadas.

Deste modo, passamos a apresentar os resultados da nossa pesquisa.

### Organização do espaço e dos materiais

A forma de organização do espaço da sala de actividades, questão que colocámos e pudemos verificar que a maioria dos educadores da amostra 80 (87,9%) afirmou ter a sua sala organizada por áreas distintas. Apenas 11 (12,1%) referiu que não. As áreas que os educadores referiram fazer parte da organização das suas salas estão descritas no quadro 4.

Podemos observar que as áreas do “Faz de Conta” (75%) e da “Biblioteca” (74%) são as mais referenciadas pelos educadores, seguidas da “Expressão Plástica” (69%) e dos “Jogos de Mesa” (58%).

Quadro 4

Descritivo das áreas referidas pelos educadores na organização das suas salas

Áreas da sala	Frequência	Percentagem
Faz de conta (casinha, mercearia)	68	75%
Biblioteca	67	74%
Expressão plástica	63	69%
Jogos de mesa	53	58%
Escrita	39	43%
Construções	36	40%
Ciências experimentais	24	26%
Acolhimento/reunião	23	25%
Matemática	22	24%
Garagem	20	22%
Computador	19	21%
Itinerante	4	4%
Bricolage	3	3%
Grafismo	1	1%
Costura	1	1%

Na organização do espaço físico da sala destes educadores, a Biblioteca é das mais referidas (74%) e 43% dos educadores referem uma área específica para a escrita. Também são nomeadas outras áreas que poderão ser potencializadoras da linguagem escrita, como a área do faz de conta, os jogos de mesa ou o computador. No entanto, observamos que 26% dos educadores não referiram a Biblioteca como uma das áreas da sua sala e que apenas 43% dos educadores, que organiza a sala por áreas, tem uma área da “Escrita”.

Sobre as posições destes educadores face aos materiais que consideram importante existir no Jardim de Infância para uma abordagem à linguagem escrita referiram como primeira opção, os livros (74%), como podemos observar na leitura do quadro 5. Como segunda e terceira opções, foram referidos, o material de desgaste, como papel (53%) e canetas, lápis (47%). O computador, impressora e software foram materiais referenciados por 37% dos inquiridos e os jornais e revistas por 34% destes educadores.

#### Quadro 5

Descritivo dos principais materiais a existir no Jardim de Infância para uma abordagem à Linguagem Escrita

<b>Materiais</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Livros	67	74%
Papel de vários tipos e tamanhos	48	53%
Canetas, lápis	43	47%
Computador/impressora/software	34	37%
Jornais, revistas	31	34%
Registos diversos	16	18%
Letras móveis	14	15%
Cartões com imagem e palavra	14	15%
Jogos	13	14%
Quadro preto	12	13%
Cadernos, agendas	11	12%
Ficheiros de palavras	8	9%
Letras magnéticas	6	7%
Instrumentos de trabalho (mapas, diário de sala)	6	7%
Dicionários/enciclopédias	5	5%
Máquina de escrever	3	3%
Cartazes	3	3%
Abecedário exposto	2	2%
Flanelógrafo	2	2%

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

Verificámos que a percentagem de sujeitos que considera os livros, um dos principais materiais para o desenvolvimento da linguagem escrita, é exactamente a mesma percentagem (74%) que referiu ter Biblioteca na sua sala de actividades. Como tal, temos 26% da amostra que não nomeou os livros. Os jornais e revistas foram nomeados por 34% dos educadores e foram também referidos, por cerca de metade da amostra, os materiais que podem facilitar a exploração da escrita, nomeadamente papel de vários tipos e tamanhos, canetas e lápis e o computador.

### **Caracterização das Concepções dos educadores**

As concepções dos educadores, que participaram neste estudo foram reveladas pela sua pontuação total, às afirmações do questionário PPLLIS (Lynch et al 2006). Realizando uma análise mais detalhada, baseada no somatório das respostas aos 32 itens, procurámos perceber as concepções destes educadores.

Os itens que reenviavam para cada uma das concepções, emergentes/holísticas ou baseadas em pontos de vista tradicionais/tecnicista, foram apresentados aleatoriamente ao longo do questionário. A pontuação de cada item variava entre 1 e 5, sendo que, no total, eram 32 itens e o somatório total podia variar entre 32 e 160.

Analisando o quadro 6 onde estão apresentados os resultados relativamente às concepções dos educadores, podemos verificar que 49.5% dos educadores se situam em concepções muito holísticas, 48.3% em concepções mais holísticas e que 2.2% em concepções mais tecnicistas.

Quadro 6

Caracterização de abordagem das concepções dos educadores

<b>Pontuação do questionário</b>	32 a 64	65 a 96	97 a 128	129 a 160
<b>Caracterização das Concepções</b>	Muito tecnicistas	Mais tecnicistas	Mais holísticas	Muito holísticas
<b>Percentagem</b>	0%	2,2%	48,3%	49,5%

Considerando que uma pontuação mais alta indicava concepções mais holísticas, podemos concluir que os participantes neste estudo têm concepções de orientação muito holística e mais holística ( $M=126.94$ ). Os resultados indicaram que estes



educadores não têm concepções muito tecnicistas e que são poucos (2,2%) os que se situam em concepções mais tecnicistas.

As cinco afirmações que obtiveram pontuação mais elevada e que eram baseadas em concepções mais holísticas foram as seguintes:

- As tentativas precoces de escrita das crianças, mesmo sendo só rabiscos ou marcas parecidas com letras, são muito importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.
- É muito importante que as crianças vejam os educadores a lerem e a escreverem.
- Ler para e com as crianças ajuda-as a aprenderem a escrever.
- Deve permitir que a criança leia livros já conhecidos, recontando a história a partir das imagens.
- Ler para as crianças ajuda-as a aprender a ler e escrever.

As cinco afirmações do questionário que obtiveram menos pontuação e como tal, baseadas em concepções mais tecnicistas foram as seguintes:

- Está a criar um mau hábito à criança se apontar para as palavras enquanto lhe está a ler.
- A verdadeira leitura começa somente quando a criança é capaz de dizer as palavras tal como estão escritas.
- Uma criança precisa de livros de exercícios para aprender a escrever.
- A criança deve aprender a escrever bem as letras do alfabeto antes de tentar produzir mensagens, pequenos textos, histórias, entre outros.
- Apenas as crianças sobredotadas aprendem a ler e a escrever antes de receberem uma instrução formal no jardim-de-infância ou na escola.

Questionámos os educadores sobre as suas posições, face às faixas etárias passíveis de serem alvo de uma abordagem à linguagem escrita em jardim-de-infância.

Pela análise do quadro 7, podemos verificar que 40% dos educadores considera que os 3 anos é a idade alvo para uma abordagem à Linguagem Escrita em jardim-de-infância e 30% considera que esta deve ser feita em todas as idades. Responderam como idade alvo os 4 anos de idade, 16% dos educadores e 15% considera que essa abordagem deve ser feita aos 5 anos de idade. Apenas 2% dos inquiridos referiram os 2 anos, como a idade alvo em que se pode verificar uma abordagem à linguagem escrita.

#### Quadro 7

Idade alvo para uma abordagem à Linguagem Escrita

Idades	Frequência	Percentagem
2 Anos	2	2%
3 Anos	36	40%
4 Anos	15	16%
5 Anos	5	5%
Todas	27	30%
	91	100%

Podemos concluir que, grande parte dos educadores deste estudo considera que as crianças deverão ser alvo de uma abordagem à linguagem escrita, assim que iniciam a frequência da educação pré-escolar, uma vez que 40% se refere aos 3 anos e 30% a todas as idades. Este resultado deverá ter em conta que a questão se referia ao jardim-de-infância, que em Portugal se inicia aos 3 anos de idade.

No entanto, é de assinalar que 21% dos sujeitos considera que só aos 4/5 anos de idade se deve iniciar a abordagem à linguagem escrita.

### Comportamentos e práticas de literacia dos educadores

A fim de percebermos que tipo de actividades e comportamentos têm face à literacia emergente, perguntámos aos educadores quais as cinco coisas mais importantes que estavam a fazer para ajudar as crianças do seu grupo, a aprender a ler a e a escrever. Às respostas obtidas realizámos uma análise de conteúdo e foram as seguintes, as

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

cinco mais referidas: “registos diversos” (53%); “leitura diária” (48%); “conto de histórias” (34%); “exploração de histórias, canções, rimas e lenga-lengas” (34%); e “cópias de palavras e pequenos textos” (21%).

Para melhor compreendermos os comportamentos dos educadores face à literacia organizámos as respostas dadas à questão referida anteriormente, de acordo com as cinco categorias de Lynch et al (2006).

Analisando o quadro 8 verificámos que as actividades de literacia emergente são as mais referidas (85%) pelos participantes neste estudo. As preocupações com o ambiente físico e emocional são referidas 46% e o desenvolvimento de competências gerais 35%.

#### Quadro 8

Cinco coisas mais importantes para ajudar as crianças a aprender a ler e a escrever

<b>Categorias</b>	<b>% Referencias</b>	<b>% Não referencias</b>
Ensino	38.%	62%
Literacia Emergente	85%	15%
Ambiente	46%	54%
Desenvolvimento	35%	65%
Outras	20 %	80%

Concluimos que as actividades de literacia emergente são as consideradas mais importantes por estes educadores, para ajudar o seu grupo a aprender a ler e a escrever e que quase metade faz referência ao ambiente físico e emocional.

Numa primeira análise podemos observar que este resultado está de acordo com o resultado das concepções destes educadores.

Ainda na tentativa de perceber as práticas auto-relatadas destes sujeitos, questionamos sobre quais as três actividades consideradas mais importantes a desenvolver no jardim-de-infância, numa abordagem à linguagem escrita.

Da análise de conteúdo que realizámos, pudemos verificar que as três actividades mais referidas foram: “registos diversos” 48%, “leitura” 44% e “contar histórias” 24%. Como podemos verificar as respostas são coincidentes com as da questão anterior.

No sentido de perceber melhor que tipo de actividades estes educadores referem, organizámos estes resultados, nas categorias de Lynch & al (2006).

Liliana Gonçalves Fernandes Marques

Analisando o quadro 9 apurámos que as actividades de literacia emergente são as mais referidas pelos inquiridos (82%) e que o desenvolvimento de outros conhecimentos é a categoria com a frequência mais baixa (7%), bem como as actividades de ensino (14%). Nesta análise, separámos os resultados do ambiente físico e motivacional e podemos observar que é o ambiente motivacional o mais referido pelos educadores (21%), em comparação com o ambiente físico (8%).

Quadro 9

Três actividades mais importantes numa abordagem à linguagem escrita

<b>Categorias</b>	<b>% Referencias</b>	<b>% Não referencias</b>
Ensino	14%	86%
Literacia Emergente	82%	18%
Ambiente Físico	8%	92%
Ambiente Motivacional	21%	79%
Desenvolvimento	7%	93%
Outras	24%	76%

Podemos concluir que os educadores inquiridos consideram as actividades de literacia como as mais importantes numa abordagem à linguagem escrita e que valorizam mais o ambiente motivacional que o físico.

Quisemos saber a opinião destes educadores sobre qual o seu papel principal numa abordagem à linguagem escrita no Jardim de Infância. Tratando-se de uma questão aberta, procedemos à análise de conteúdo das respostas recolhidas tendo, de seguida, organizado os resultados de acordo com as cinco categorias de Lynch & al (2006). Analisando os dados do quadro 10, podemos verificar, que os educadores atribuem ao ambiente motivacional o papel principal numa abordagem à escrita (57%). Nesta categoria, encontramos nas referências dos inquiridos, o papel de “incentivar e motivar a expressão verbal e escrita”, a “descoberta da linguagem escrita” e “o estar atento às necessidades das crianças”.

Apenas 12% dos educadores inquiridos considera que, o seu papel principal numa abordagem à linguagem escrita, é proporcionar actividades de literacia, sendo que 88% dos inquiridos não refere actividades de literacia.

Quadro 10

Papel principal do educador de infância numa abordagem à linguagem escrita

<b>Categorias</b>	<b>% Referencias</b>	<b>% Não referencias</b>
Ensino	19%	81%
Literacia Emergente	12%	88%
Ambiente Físico	7%	93%
Ambiente Motivacional	57%	43%
Desenvolvimento	25%	75%
Outras	20%	80%

Podemos concluir que a maioria dos educadores considera que o seu papel principal, numa abordagem à linguagem escrita, é essencialmente motivacional e não de intervenção directa na aprendizagem da literacia do seu grupo de crianças.

Ao questionarmos os educadores se na sua prática educativa, conseguiam aplicar o que acreditavam acerca da aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância, a grande maioria dos educadores, 92,3%, afirmou que sim. Apenas 7,7% respondeu que não, atribuindo esse facto, em primeiro lugar, à organização da instituição (4), em segundo às condições físicas de trabalho (3) e por último às pressões da escola do 1º ciclo (1).

### **Relação entre as concepções e os comportamentos e práticas dos educadores**

De modo a identificar eventuais associações entre as concepções dos educadores acerca da literacia e os comportamentos e actividades que referiram desenvolver, procedemos ao cálculo de correlações. As associações entre as concepções dos educadores acerca da literacia e as coisas mais importantes que referiram estar a fazer para ajudar as crianças na aprendizagem da linguagem escrita encontram-se apresentadas no quadro 11.

Como podemos verificar, pela análise destes dados, encontram-se algumas correlações significativas entre as concepções e as referências a actividades de literacia emergente ( $r(91) = .457, p < .001$ ) e também entre as concepções e as referências a características dos ambientes de aprendizagem ( $r(91) = .218, p < .005$ ).

Quadro 11

Correlações entre as concepções e os comportamentos/actividades dos educadores

	Actividades de Ensino	Actividades de Literacia Emergente	Ambiente de Literacia	Desenvolvimento de outras competências
<b>Concepções sobre a aprendizagem da literacia</b>	$r = -,033$ $p = ,756$ $n = 91$	$r = ,457^{**}$ $p = ,000$ $n = 91$	$r = ,218^*$ $p = ,038$ $n = 91$	$r = -,071$ $p = ,504$ $n = 91$

Estes resultados sugerem que, quanto mais as concepções dos educadores forem próximas de uma abordagem holística e integrada, maior é a tendência para referirem actividades de literacia emergente, bem como, para referirem mais preocupações com as características do ambiente de literacia físico e emocional que rodeia a criança.

Na análise da relação entre as concepções acerca da literacia e as actividades mais importantes para uma abordagem à linguagem escrita, referidas pelos educadores, podemos observar, no quadro 12, que existe uma correlação significativa nas actividades de literacia emergente ( $r(91) = .308, p = .003$ ).

Quadro 12

Correlações entre as concepções e as actividades dos educadores

	Actividades de Ensino	Actividades de Literacia Emergente	Ambiente físico de Literacia	Ambiente motivacional de Literacia	Desenvolvimento de outras competências
<b>Concepções sobre a aprendizagem da literacia</b>	$r = -,108$ $p = ,309$ $n = 91$	$r = ,308^{**}$ $p = ,003$ $n = 91$	$r = ,032$ $p = ,765$ $n = 91$	$r = ,111$ $p = ,296$ $n = 91$	$r = -,049$ $p = ,644$ $n = 91$

Mais uma vez, verificámos que os educadores que têm concepções mais próximas de uma abordagem holística referem mais actividades de literacia emergente do que os educadores com concepções mais baseadas nas habilidades, mais tecnicistas.

Para melhor compreender a natureza da relação entre as concepções dos educadores e os seus comportamentos referidos, as respostas ao questionário foram examinadas mais detalhadamente. Do somatório das respostas dos educadores acerca das suas concepções, foram organizados três grupos com base nos resultados obtidos:

Grupo 1 – constituído pelos 33% dos educadores com os resultados mais baixos, ou seja, com concepções mais baseadas nas habilidades e mais tecnicista;

Grupo 2 - constituído pelos 33% dos educadores com os resultados médios, ou seja, com concepções mistas, tanto orientadas para as habilidades como para as concepções holísticas, em comparação com os outros grupos;

Grupo 3 - constituído pelos 33% dos educadores com os resultados mais altos, ou seja, com concepções com uma orientação mais holística na aprendizagem da literacia.

Procurámos em seguida perceber se, entre estes três grupos, consoante as suas concepções, existiam diferenças no tipo de comportamentos e actividades que referiram desenvolver. Para isso, para os três grupos, comparámos a média de referências para cada tipo de actividades e procedemos à sua comparação (Quadro 13).

Quadro 13

Actividades referidas pelos educadores consoante as suas concepções.

<b>Categorias</b>	<b>Grupos</b>	<b>N</b>	<b>Médias</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>Actividades de Ensino</b>	1 – Conc. Tecnicistas	30	.43	.73
	2 – Conc. Mistas	30	.70	.84
	3 – Conc. Holísticas	31	.39	.62
<b>Actividades de Literacia Emergente</b>	1 – Conc. Tecnicistas	30	1.67	1.42
	2 – Conc. Mistas	30	1.97	1.03
	3 – Conc. Holísticas	31	2.65	.98
<b>Ambiente de Literacia</b>	1 – Conc. Tecnicistas	30	.43	.57
	2 – Conc. Mistas	30	.77	.97
	3 – Conc. Holísticas	31	.81	.95
<b>Actividades para o Desenvolvimento de outras competências</b>	1 – Conc. Tecnicistas	30	.47	.68
	2 – Conc. Mistas	30	.50	.68
	3 – Conc. Holísticas	31	.29	.46

Quando comparamos as referências a actividades de ensino, constatamos que a sua média, em nenhum dos grupos chega a 1, indicando que, de um modo geral, elas foram pouco referidas. Embora se verifiquem algumas diferenças nessas médias, elas são relativamente baixas, não sendo portanto significativas. O facto de estes educadores terem concepções diferentes quanto ao processo de aprendizagem da linguagem escrita, não os leva a referirem as actividades de ensino de uma forma diferenciada.

No que se refere às actividades de literacia emergente, podemos verificar no quadro 13, que são as mais referidas por estes educadores. Para além disso, notam-se algumas diferenças nas médias dos três grupos. São os educadores com concepções mais tecnicistas que referem menos actividades deste tipo ( $M= 1.67$ ), seguidos dos educadores com concepções mais mistas ( $M=1.97$ ). Os educadores com concepções mais holísticas são os que referem desenvolver mais actividades de literacia emergente. Estas diferenças entre os grupos mostraram-se estatisticamente significativas ( $F(2,88)=5.700$ ,  $p=0.005$ ).

Na comparação dos grupos dois a dois, através de uma comparação múltipla de médias pelo teste de Tukey, pudemos, então, constatar que não existem diferenças nas referências feitas entre o grupo 1 e o grupo 2. Só na comparação com o grupo 3 estas diferenças são significativas ou no limiar da significância (Grupo1/Grupo3  $p=0.004$ ; Grupo2/Grupo3  $p=0.0.64$ ).

Deste modo podemos concluir que os educadores com concepções mais holísticas referem desenvolver significativamente mais actividades de literacia emergente do que os outros educadores.

### **Relação entre as concepções e os principais objectivos**

Quando perguntámos aos educadores quais os principais objectivos a atingir numa abordagem à linguagem escrita e após análise de conteúdo aos resultados obtidos, os objectivos mais referidos foram: “o gosto pela leitura”, “o envolvimento em tarefas de escrita” e “a compreensão da funcionalidade da escrita”.

De seguida organizámos todas as referências feitas com base nas cinco categorias de Lynch, referidas anteriormente. Procurámos observar a relação entre os objectivos a atingir numa abordagem à linguagem escrita referidos pelos educadores e as suas



concepções acerca da literacia. Podemos verificar, observando o quadro 14, uma correlação significativa entre as concepções e os objectivos de literacia emergente ( $r(91)=.210, p=.046$ ), bem como, as concepções e os objectivos referidos no desenvolvimento de outras competências ( $r(91)= -.266, p=.011$ ).

Quadro 14

Correlações entre as concepções dos educadores e os seus objectivos a atingir numa abordagem à linguagem escrita.

	Actividades de Ensino	Literacia Emergente	Ambiente de Literacia	Desenvolvimento de outras competências
<b>Concepções sobre a aprendizagem da literacia</b>	$r = -.098$ $p = ,357$ $n = 91$	$r = ,210^*$ $p = ,046$ $n = 91$	$r = ,077$ $p = ,468$ $n = 91$	$r = -,266$ $p = ,011$ $n = 91$

Podemos concluir que os objectivos relacionados com a literacia são mais referidos pelos educadores que têm concepções mais próximas de uma abordagem mais holística e integrada. Os objectivos acerca do desenvolvimento de outras competências são, mais referenciados pelos educadores com concepções menos holísticas.

### Actividade Profissional, Concepções e Práticas de Literacia

Procurámos saber se existia alguma relação entre os anos de profissão e as actividades referidas pelos educadores. Dividimos a amostra dos educadores em três grupos equivalentes em termos de dimensão. O primeiro grupo ficou constituído por educadores que tinham até 13 anos de profissão, o segundo grupo constituído por educadores entre 14 e 23 anos de serviço e o terceiro por educadores com mais de 24 anos de serviço, chegando aos 40.

No que se refere às concepções, tal como podemos constatar pelos dados do Quadro 15, estas vão-se tornando mais holísticas com a progressão profissional, tendo-se estas diferenças confirmado como estatisticamente significativas ( $F(2,88)= 153.84, p<0.001$ ).

Quadro 15

Concepções consoante os anos de actividade profissional

Anos de Actividade Profissional	Frequência	Concepções	
		Média	Desvio padrão
Grupo 1 – 1 a 13 anos	30	113.3	7.96
Grupo 2 - 14 a 23 anos	31	127.4	3.10
Grupo 3 - 24 a 40 anos	30	139.7	5.57

É o grupo de educadores com menos anos de serviço que apresenta valores mais baixos, ou seja concepções menos holísticas.

Uma comparação múltipla de média através do teste de Tukey, permitiu-nos verificar que estas diferenças são sempre significativas nas comparações entre os três grupos (Grupo 1/Grupo2  $p < 0.001$ ; Grupo1/Grupo3  $p < 0.001$ ; Grupo2/Grupo3  $p < 0.001$ ), indicando que as concepções se vão tornando progressivamente mais holísticas com a progressão na actividade profissional.

No que se refere ao que consideram que fazem para contribuir para a aprendizagem da literacia verificámos respostas muito semelhantes no que se refere às referências a actividades de Ensino, aos cuidados com os Ambientes de Aprendizagem e a actividade relacionados com outras áreas do Desenvolvimento. Contudo, a referência a actividades mais directamente relacionadas com a Literacia emergente é feita de modo diferenciado pelos três grupos de educadores. Os educadores, que trabalhavam há menos tempo, referiram menos actividades de literacia emergente (Grupo 1 -  $M = 1.667$ ). Os educadores que trabalhavam há mais anos referiram mais actividades de literacia emergente (Grupo 2 -  $M = 1.967$ ; Grupo 3 -  $M = 2.645$ ). Estas diferenças mostraram-se estatisticamente significativas ( $F(2,88) = 5.7$ ,  $p = 0.005$ ). A comparação entre grupos evidenciou essencialmente diferenças entre o grupo com mais anos de serviço (Grupo 3) e os outros grupos, sendo estas mais significativas com o grupo de educadores com menos tempo de carreira (Grupo1/Grupo3 -  $p = 0.004$ ; Grupo 2/Grupo 3 -  $p = 0.06$

## Formação, Concepções e Práticas de Literacia

De seguida analisámos a relação entre a formação adicional académica em áreas afins e o tipo de actividades que mais referiram realizar com o seu grupo de crianças. Não foram encontradas grandes diferenças, pois no que se refere às actividades de literacia, ensino e ambiente de literacia, as referências eram muito semelhantes. Contudo, pudemos constatar que o grupo de educadores que não tinha formação adicional referiu mais actividades para o desenvolvimento em outras competências ( $M=0.509$ ) do que o grupo de educadores com formação adicional ( $M=0.277$ ) ( $t(88.99)=1.928$   $p=0.06$  unicaudal), encontrando-se estas diferenças no limiar da significância.

Quanto às concepções entre estes grupos de educadores, não existem diferenças significativas.

Sobre a formação contínua que estes educadores referiram ter frequentado e a sua relação com as actividades que desenvolvem, observámos diferenças significativas no ambiente propício à literacia ( $t(53.7)=-1.753$ ,  $p=0,05$  unicaudal). Podemos concluir que os educadores que frequentaram mais acções de formação referiram mais preocupações relacionadas com um ambiente de literacia ( $M=0.512$ ) do que os educadores que frequentaram menos acções de formação nos últimos 2 anos ( $M=0.882$ ).

Na análise da relação das concepções destes grupos educadores, constatámos diferenças significativas nos educadores ( $t(73)=-3.108$ ,  $p=0,003$  unicaudal). Os que frequentaram menos acções de formação apresentam valores mais baixos ou seja, têm concepções mais tecnicistas ( $M=123.4$ ). Os educadores que frequentaram mais acções de formação têm concepções mais holísticas ( $M=131.9$ ).

De seguida fomos analisar se existiam eventuais diferenças entre as concepções dos educadores que frequentaram acções de formação especificamente em literacia e os que não frequentaram. Observámos que são os educadores com concepções mais holísticas, que referiram ter frequentado acções de formação em literacia ( $M=131.085$ ), em comparação com os que não frequentam ( $M=122,5$ ) ( $t(89)=-3.523$   $p=0.001$ ). Quanto às actividades que desenvolvem, verificámos que os educadores que frequentam acções de formação em literacia evidenciaram mais preocupações com o ambiente ( $M=0.851$ ) do que os que não frequentaram ( $M=0.477$ ) ( $t(89)=-2.119$   $p=0.037$ ).

Sobre as acções de formação no âmbito das brochuras da Linguagem Escrita e Comunicação, publicadas pela DGIDC, os educadores que as frequentaram revelaram concepções mais holísticas ( $M=130.285$ ), em comparação com os que não as frequentaram ( $M=124.839$ ) ( $t(89)=-2.088, p=0.04$ ). No entanto, verificámos ainda, que os educadores que frequentaram estas acções referiram mais actividades de Ensino ( $M=0.771$ ) do que os educadores que não frequentaram estas acções ( $M=0.339$ ) ( $t(56,257)=-2.631, p=0.011$ ).

Para percebermos melhor este resultado, fomos verificar que tipos de actividades, estes educadores se referiram concretamente. Observámos que, na categoria *Ensino*, as actividades que classificámos com maior frequência, foram as seguintes: “cópia de palavras e de pequenos textos”; “reconhecimento de letras, sílabas e palavras”.

### **Hábitos de Leitura, Concepções e Práticas de Literacia**

Procurámos analisar se existiam diferenças nas concepções e actividades importantes a desenvolver consoante os hábitos de leitura dos educadores. Para isso, organizámos os sujeitos em 2 grupos, pela mediana. O primeiro grupo é constituído pelos educadores que tinham menos hábitos de leitura e o segundo grupo, pelos que tinham mais hábitos de leitura. Observámos uma diferença significativa entre estes dois grupos, quanto às suas concepções sobre a aprendizagem da literacia ( $t(88)=-2.6615, p=0.011$ ). Os educadores com mais hábitos de leitura tinham concepções com uma orientação mais holística na aprendizagem da literacia ( $M=130.32$ ). Os educadores com menos hábitos de leitura situaram-se em concepções menos holísticas acerca da literacia ( $M=123.77$ ).

No que se refere às actividades que os educadores desenvolvem, encontrámos diferenças significativas tanto para a organização do ambiente, como para as actividades de ensino. No que se refere ao ambiente, concluímos que os educadores com mais hábitos de leitura fizeram mais referências ao ambiente ( $M=0.847$ ) em comparação com os que tinham menos hábitos de leitura ( $M=0.500$ ) ( $t(75.812)=1.970, p=0.052$ ).

Para as actividades de ensino, verificamos que foram mais referidas pelos educadores que tinham menos hábitos de leitura ( $M=0.659$ ) do que pelos educadores com mais hábitos de leitura ( $M=0.369$ ) ( $t(69.721)=-1.867, p=0.066$ ).

Em síntese, os educadores com concepções mais holísticas são os que referem desenvolver significativamente mais actividades de literacia emergente e que referiram mais objectivos relacionados com a literacia. Sobre o papel do educador numa abordagem à literacia, concluímos que os educadores se situam mais numa perspectiva de motivação do que de intervenção directa na aprendizagem da literacia.

Quanto aos anos de serviço também encontrámos diferenças significativas: o grupo de educadores com mais tempo de carreira tem concepções mais holísticas comparativamente com o grupo com menos anos de serviço e referiu mais actividades de literacia.

Na formação contínua registaram-se diferenças nos educadores que frequentaram mais acções de formação: têm concepções mais holísticas e referiram mais preocupações relacionadas com um ambiente de literacia.

Os educadores que referiram ter frequentado acções de formação em literacia têm concepções mais holísticas e também evidenciaram mais preocupações com o ambiente do que os que não frequentaram.

Os sujeitos com mais hábitos de leitura situaram-se em concepções com uma orientação mais holística na aprendizagem da literacia e fizeram mais referências ao ambiente de literacia.

## 5. Discussão dos Resultados

Este estudo teve como objectivo analisar e caracterizar as concepções de um grupo de educadores de infância, acerca da aprendizagem da literacia na educação pré-escolar e perceber a relação com as suas práticas e comportamentos.

As concepções dos educadores que participaram neste estudo revelaram-se mais holísticas, ou seja mais orientadas para uma perspectiva de literacia emergente do que tecnicistas ou orientadas numa perspectiva tradicional da aprendizagem da linguagem escrita.

Estes resultados aproximam-se dos estudos realizados por vários investigadores (McMullen et al, 2006; Lynch et al, 2006; Miller & Smith, 2004) em que as concepções se dividem, de uma forma genérica, em duas orientações, situando-se numa perspectiva mais holística ou numa perspectiva mais tradicional. Nestes estudos, foi também verificado que as concepções acerca da aprendizagem da linguagem escrita condicionam o comportamento e as práticas desenvolvidas com as crianças.

As concepções dos participantes do nosso estudo enquadram-se nos princípios orientadores de acção do educador, na abordagem à escrita, subjacentes quer às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (Ministério da Educação, 1997), quer ao conteúdo das brochuras editadas posteriormente (Mata, 2008; Sim-Sim et al, 2008). Nestes documentos a abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia, assente nos princípios de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis, em que se reconhece a criança como sujeito do processo educativo, em que a construção do saber é realizada de uma forma articulada e em que a resposta a todas as crianças pressupõe uma pedagogia diferenciada.

Este resultado é coerente com as afirmações dos educadores que, na sua maioria, consideraram muito adequado e adequado o seu grau de conhecimento acerca das OCEPE, bem como, referiram realizar o seu trabalho baseado nas OCEPE, de uma forma *adequada*. Mais especificamente, sobre o grau de adequação, acerca do conhecimento que tinham sobre literacia emergente na educação pré-escolar, a maioria dos inquiridos considerou ser adequado, havendo, no entanto, 11% da amostra que considerou pouco adequado. Quanto às publicações, da DGIDC (Mata, 2008; Sim-Sim et al, 2008) são já do conhecimento da grande maioria desta amostra, embora apenas

cerca de 39% tenha realizado acções de formação com base nos conteúdos das mesmas.

### **Concepções, comportamentos e práticas de literacia**

Estabelecemos como ponto de partida, a hipótese geral de que os educadores com diferentes concepções face à aprendizagem da literacia desenvolvem práticas diferenciadas e têm preocupações relativas ao ambiente físico e emocional, também diferenciadas. Esta hipótese foi confirmada através dos resultados deste nosso trabalho.

À semelhança de outros estudos (McMullen et al, 2006; Lynch et al, 2006; Miller e Smith, 2004), estes educadores parecem actuar de uma forma consistente com as suas concepções. No nosso estudo encontrámos relação entre as concepções dos educadores e os seus comportamentos e práticas, face à literacia emergente. Quanto mais as concepções dos educadores foram próximas de uma abordagem holística e integrada, maior foi a tendência para referirem actividades de literacia emergente, confirmando-se, assim, a nossa hipótese operacional 1: os educadores de infância com concepções, face à aprendizagem da literacia, mais apoiados numa abordagem holística, desenvolvem mais práticas de literacia emergente do que os educadores que se apoiam em abordagens mais tradicionais.

Foram os educadores com concepções mais tradicionais, que referiram mobilizar práticas baseadas nas habilidades de ensino directo, ou seja mais tecnicistas, o que vem confirmar a nossa hipótese operacional 2.

Por outro lado, os educadores de infância com concepções, face à aprendizagem da literacia, mais apoiados numa abordagem holística mostraram mais preocupação com o ambiente físico e emocional do que os educadores que se apoiam em abordagens mais tradicionais, confirmando a nossa hipótese operacional 3. Este resultado parece vir na linha do que McMullen et al (2006) constataram num grupo de educadores em que a forma como organizavam a sala e as rotinas estabelecidas, estavam claramente associadas com as suas concepções. Estas relações tornam-se ainda mais importantes quando a literatura também realça associações entre as crenças dos educadores e os resultados das crianças em literacia (Brown et al, 2008).

Também se observou uma correlação significativa entre as concepções dos educadores e os principais objectivos a atingir numa abordagem à linguagem à escrita. Os educadores que têm concepções mais próximas de uma abordagem holística

Liliana Gonçalves Fernandes Marques



referiram mais objectivos relacionados com a literacia emergente, bem como com o desenvolvimento de outras competências. Os objectivos mais referidos foram: *o gosto pela leitura, o envolvimento em tarefas de escrita e a compreensão das funcionalidades da escrita*. Parece assim existir uma coerência entre as concepções que estes educadores desenvolveram sobre a forma como as crianças se apropriam da linguagem escrita e os objectivos que consideram prioritários estarem presentes na abordagem à linguagem escrita em jardim-de-infância.

Procurámos saber se os participantes neste estudo aplicavam na sua prática educativa, o que acreditam acerca da aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância. A maioria (92,3%) referiram aplicar, apenas 7,7% respondeu que não, atribuindo esse facto, em primeiro lugar, à organização da instituição (4), em segundo às condições físicas de trabalho (3) e por último às pressões da escola do 1º ciclo (1). De realçar que estes constrangimentos também são referidos no estudo de Miller e Smith (2004) tendo estas autoras verificado que os educadores, nas suas práticas e também nas suas crenças, eram influenciados por pressões externas relacionadas com a entrada na escolar. Os autores referem mesmo a existência de algumas contradições entre o que os educadores acreditavam ser melhor para desenvolver a literacia das suas crianças e as suas práticas e que em algumas situações estas se deviam a estas pressões externas por parte das famílias e da escola do 1º ciclo.

Pensamos que a formação inicial e contínua tem aqui um papel fundamental, pois educadores com conhecimentos consistentes e actuais podem melhor argumentar e fundamentar as suas opções educativas de acordo com as suas crenças.

### **Papel principal do educador**

Quanto ao papel principal do educador, numa abordagem à linguagem à escrita verificámos que este grupo considera que é sobretudo *incentivar e motivar a expressão verbal e escrita, promover a descoberta da linguagem escrita, estar atento às necessidades das crianças*. O facto de, apenas cerca de 12% dos inquiridos, referir como papel principal proporcionar actividades de literacia leva-nos a concluir que estes educadores consideram que o seu papel é essencialmente motivacional e não de intervenção directa na aprendizagem da linguagem escrita das crianças do seu grupo.

Estes resultados levam-nos a questionar se os educadores ainda têm receio de intervir por não se sentirem seguros quanto ao seu conhecimento acerca do desenvolvimento das concepções das crianças sobre a linguagem escrita.



Sabemos pela revisão da literatura efectuada que é fundamental conhecer como se processam e desenvolvem as conceptualizações das crianças acerca da aprendizagem da linguagem escrita, para que se possa actuar de forma a facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualizações e representações (Ferreiro & Teberosky, 1986; Alves Martins & Niza, 1998; Mata, 2006). Niza, 1998; Mata, 2006). Algumas falhas na formação dos educadores relativamente às características do desenvolvimento da literacia e a formas adequadas de intervenção poderão estar subjacentes aos resultados acima referidos. Estes educadores não concebem o seu papel enquanto intervenientes directos com as crianças e as suas interacções com o escrito, mas sim enquanto intervenientes mais indirectos com um papel essencialmente no campo afectivo-motivacional. Certamente que as questões motivacionais são importantes (Mata, 2006) e o papel dos educadores pode ser de extrema importância a esse nível, mas não pode invalidar uma actuação directa, com a implementação de estratégias e actuações proactivas relacionadas com a leitura e a escrita (Hawken, Johnston & McDonnell, 2005; Nolen, 2001).

Também alguns estudos realizados em Portugal sobre as concepções dos educadores, acerca da forma como concebem e desenvolvem a sua prática pedagógica face à aprendizagem da linguagem escrita, apontam para uma posição cheia de dilemas e divergências que dificultam um posicionamento coerente e articulado perante este processo (Guimarães & Youngman, 1995; Mourato, 1997; cit Santos & Alves Martins, 2006). Apesar de os educadores acreditarem que o desenvolvimento da leitura e da escrita se inicia antes da instrução formal e de atribuírem uma maior importância ao papel da educação de infância no desenvolvimento da literacia, a maioria não acreditava que deveria incluir actividades de aprendizagem da escrita, na sua prática com o grupo de crianças.

Esta dificuldade na abordagem directa à literacia também transparece no estudo de Fernandes (2005) que verificou que os educadores tendiam a valorizar mais as actividades de exploração linguística numa vertente oral e que as tarefas que remetem para o *conhecimento da vertente impressa da linguagem* não foram assumidas como importantes pelos mesmos, nem observadas com frequência no jardim-de-infância.

## **Concepções e práticas sobre a literacia e variáveis influenciadoras**

Outro dos nossos objectivos neste estudo foi perceber que variáveis poderiam estar associadas às concepções e práticas diferenciadas sobre a literacia. A literatura refere que as influências podem ser diversas, e que factores como a idade, formação, experiência profissional podem interferir nas concepções e práticas de literacia de professores e educadores (Dickinson & Caswell, 2007; Korth, Sharp & Culatta, 2009; McMullen & Alat, 2002).

### Actividade profissional, concepções e práticas de literacia

Sobre os anos de profissão destes educadores encontramos relação entre estes e as suas concepções e práticas de literacia: o grupo de educadores com menos anos de serviço apresentou concepções menos holísticas; além disso, verificámos que as concepções se vão tornando, progressivamente mais holísticas, com a progressão na actividade profissional; foram os educadores que trabalhavam há menos tempo, que referiram menos actividades de literacia emergente. Será que os educadores à medida que vão aumentando a sua experiência, vão sentindo mais confiança nas suas opções educativas e não recorrem tanto a práticas de ensino directo? Parecem vir neste sentido as conclusões de Cassidy e Lawrence (2000) quando referem que as crenças dos professores se tornam mais firmes com o aumentar da idade e experiência, ajudando-os a determinar quais as informações que são pertinentes para a sua auto-construção de novos conhecimentos. Também Miller e Smith, (2004), no seu estudo concluíram que as concepções dos educadores poderiam estar ligadas à sua experiência.

### Formação, concepções e práticas de literacia

Sobre a formação adicional académica, não encontramos diferenças significativas nas concepções entre estes grupos de educadores, contudo, quanto ao tipo de actividades, pudemos constatar que o grupo de educadores que não tinha formação adicional referiu mais actividades para o desenvolvimento em outras competências não directamente relacionadas com a leitura e a escrita. Isto poderá significar que não existe uma clara diferenciação entre as competências da área de literacia e outras como a motricidade fina, discriminação visual e auditiva, associados aos pré-requisitos das perspectivas mais tradicionais sobre a abordagem à linguagem escrita em idade pré-escolar (Mata, 2006). Os nossos resultados apontam no mesmo sentido dos de McMullen & Alat (2002) que encontraram associações entre os anos de formação

académica e as práticas desenvolvidas, sendo os educadores com mais anos de formação, aqueles que desenvolviam práticas mais adequadas ao desenvolvimento e características das crianças.

A formação contínua parece fazer parte da vida profissional da grande maioria destes educadores: 89% dos sujeitos frequentaram, pelo menos, uma acção de formação e 37,4% frequentaram mais de 3 acções nesse ano lectivo e nos dois anteriores.

Quanto à sua relação com as actividades que desenvolvem, verificámos que os educadores que frequentaram mais acções de formação referiram mais preocupações relacionadas com o ambiente de literacia do que os educadores que frequentaram menos acções de formação.

Da análise da relação entre as concepções e a formação contínua, constatámos diferenças significativas: os educadores que frequentaram menos acções de formação têm concepções mais tecnicistas, enquanto que os educadores que frequentaram mais acções de formação, têm concepções mais holísticas. Também verificámos que são os educadores com concepções mais holísticas, que referiram ter frequentado acções de formação em literacia. Esta importância da formação na construção das concepções sobre a literacia foi verificada por Korth et al (2009). Num programa de formação desenvolvido com um conjunto de professores estes autores verificaram que as concepções sobre a literacia, tal como as suas práticas se modificaram após participarem no programa. Sugerem assim que a formação contínua, desenvolvida no espaço educativo pode ser um método para o desenvolvimento profissional dos técnicos de educação.

Dickinson e Caswell (2007) concluem no seu trabalho, que a formação no terreno, com técnicos de educação acompanhando as práticas, promove mudanças na acção educativa, reflectindo-se estas, nas actividades que desenvolvem e propõem às crianças e também na organização dos ambientes educativos. Foram, também, nesse sentido os nossos resultados, uma vez que os educadores que frequentaram acções de formação em literacia evidenciaram mais preocupações com o ambiente do que os que não frequentaram.

Tal como nos estudos de vários autores por nós referidos (Cassidy & Laurence, 2000; Wang et al, 2008; Korth et al, 2009), podemos concluir que a formação contínua influencia as concepções e as práticas de literacia dos educadores e que podem

resultar numa melhor aprendizagem dos alunos (Brown et al, 2008; Dickinson & Caswell, 2007).

Sobre as acções de formação no âmbito das brochuras da Linguagem Escrita e Comunicação, (Mata, 2008; Sim-Sim et al, 2008), encontrámos diferenças entre os dois grupos: os educadores que as frequentaram revelaram concepções mais holísticas em comparação com os que não as frequentaram. No entanto, foram os educadores que frequentaram estas acções que referiram mais actividades de Ensino. Para percebermos melhor este resultado, fomos verificar que tipo de actividades, estes educadores, se referiam concretamente. Observámos que, na categoria Ensino, as actividades que classificámos com maior frequência, foram: “cópia de palavras e de pequenos textos”; “reconhecimento de letras, sílabas e palavras”. A actividade “cópia de palavras e textos” pode ser de tipos diferentes: isoladamente e descontextualizada ou no âmbito de trabalhos que estão a realizar, que façam parte do livro que estiveram a ler, o que lhe dá uma intencionalidade educativa diferente, contextualizada e mais de acordo com as concepções holísticas que este grupo revelou.

#### Hábitos de leitura, concepções e práticas de literacia

No que diz respeito a hábitos culturais, apenas 32% referiu desenvolver alguma actividade cultural, mas a grande maioria dos participantes deste estudo tem hábitos de leitura, sendo os livros técnicos os mais frequentes.

Sobre os hábitos de leitura, observámos uma diferença significativa entre os dois grupos: os educadores com mais hábitos de leitura tinham concepções com uma orientação mais holística na aprendizagem da literacia, em comparação com os educadores com menos hábitos de leitura. Concluímos, ainda que os educadores com mais hábitos de leitura fizeram mais referências ao ambiente de literacia. As actividades de ensino foram mais referidas pelos educadores que tinham menos hábitos de leitura.

Estes resultados indiciam que os educadores que se assumem leitores activos têm uma forma de ser e de estar, no âmbito da abordagem à linguagem escrita que se caracteriza numa perspectiva de literacia emergente. Estes resultados podem assumir mais importância se equacionarmos uma das vertentes mobilizadas por Hannon (1998) no seu modelo ORIM. Este modelo é direccionado para as interacções e o papel dos pais na apropriação que as crianças fazem da linguagem escrita, mas pode ser transposto para outros contextos. Hannon (1998) considera que esse papel passa

pelas Oportunidades que criam, pelo Reconhecimento que fazem dos progressos e aquisições dos filhos, pelas Interações que desenvolvem com eles e pelos Modelos que são. Ora um educador, com hábitos de leitura, com gosto pela leitura, poderá ser um Modelo para as crianças com que trabalha, desenvolvendo Interações diversificadas e naturais, criando Oportunidades de interação com o escrito contextualizadas, pois isso faz parte das suas rotinas.

### **Organização do espaço e dos materiais**

As Orientações Curriculares referem que independentemente da diversidade de espaços existentes, os materiais e equipamento são elementos condicionantes do que as crianças podem aprender, pelo que o educador deve reflectir sobre as funções e finalidades educativas dos materiais da sua organização, sendo esta flexível no sentido de responder às necessidades e evolução do grupo. A participação das crianças na tomada de decisão e/ou organização do espaço e o livre acesso ao material disponível é também realçado neste documento (Ministério da Educação, 1997).

Sobre a organização do espaço e dos materiais dos participantes neste estudo, a área da biblioteca foi das mais referidas (74%). Também foram nomeadas outras áreas que poderão ser potencializadoras da linguagem escrita, como a área do faz de conta, os jogos de mesa ou o computador, mas apenas 43% dos participantes referiram uma área específica para a escrita. Por outro lado, verificámos que os livros tiveram 74% das referências, considerados como um dos principais materiais para o desenvolvimento da linguagem escrita, exactamente a mesma percentagem que referiu ter biblioteca na sua sala de actividades.

Considerando que o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro e que através dos livros as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética e que a biblioteca é um espaço privilegiado para promover experiências de aprendizagem, no âmbito da linguagem escrita (Ministério da Educação, 1997), 26% de não referências a livros e à biblioteca parece-nos uma percentagem elevada. É fundamental que os educadores tenham a noção da importância da criação de um ambiente educativo rico em linguagem escrita, cuja utilização funcional e significativa constitua o ponto de partida de uma intervenção promotora da literacia (Alves Martins & Niza, 1998) e que compete ao educador de infância gerir espaços, tempos e situações de aprendizagem (Ministério da Educação, 1997).

## 6. Considerações finais

O instrumento utilizado no nosso estudo, traduzido e adaptado do Parents' Perceptions of Literacy Learning Interview Schedule (PPLLIS) (Lynch et al, 2006), revelou boas características psicométricas, podendo ser útil na caracterização alargada das concepções dos educadores sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Este instrumento permitiu-nos situar as concepções dos educadores face à aprendizagem da linguagem escrita, como sendo mais apoiadas numa concepção de literacia emergente ou em abordagens mais tradicionais, ou seja tecnicista. A segunda parte do instrumento com questões abertas, permitiu-nos compreender os comportamentos e actividades destes educadores face à literacia emergente e verificar se estes se mostravam consistentes com as suas concepções.

Com a realização deste estudo percebemos que conhecer as concepções dos educadores sobre a literacia pode ser uma chave importante para a compreensão das suas práticas no jardim-de-infância; a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser vista a partir de uma abordagem construtivista ou uma abordagem focada em habilidades, ou uma combinação entre ambas; a abordagem construtivista assenta numa perspectiva de literacia em que esta é considerada um processo onde a leitura e a escrita são integradas e o ensino ocorre em contexto significativo; a abordagem baseada em habilidades relaciona-se com uma perspectiva tradicional que dá ênfase ao ensino de habilidades de uma forma sequencial, centrando-se na leitura e escrita convencional (Lynch et al, 2006).

No nosso estudo, verificámos que os educadores com menos tempo de profissão tinham concepções menos holísticas do que os que estão na profissão há mais anos. Este aspecto leva-nos a realçar a necessidade de se repensar a formação inicial dos educadores e o papel das escolas de formação inicial nas concepções dos educadores. Por outro lado, é também indispensável que ao longo do seu percurso profissional, os educadores se mantenham actualizados, frequentando acções de formação contínua.

No final do presente trabalho, existe a consciência de algumas limitações, nomeadamente, no que se relaciona com a generalização dos resultados obtidos. A amostra, bem como a forma como foi seleccionada, circunscreve as interpretações destes resultados a educadores que estão mais ligados às novas tecnologias de informação e provavelmente existem um conjunto de outros educadores a que é mais difícil chegar. Investigações futuras com amostras representativas da classe dos educadores de infância, ajudará a aprofundar os resultados aqui obtidos.

Liliana Gonçalves Fernandes Marques



A própria metodologia de recolha de dados utilizada introduz limitações à interpretação dos resultados, uma vez que Crenças e Práticas foram caracterizadas através de um questionário sem outras medidas adicionais, fragilizando, assim, os dados recolhidos.

Ao concluirmos este estudo gostaríamos de realçar a necessidade dos educadores de infância de reflectirem e compreenderem a importância da sua intervenção educativa no âmbito da aprendizagem da literacia, em contextos de educação de infância, a indispensabilidade de uma constante formação, contextualizada, de modo a permitir a actualização de conhecimentos e de novas ferramentas de agir na sua prática educativa.

Para responder às exigências de um ensino de qualidade especificamente para a aprendizagem da literacia é necessário que os educadores de infância tenham conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento da literacia. Precisam não só de saber o que ensinar, mas como ensinar de forma eficaz.

De acordo com Alves Martins (2007) as práticas pedagógicas que parecem ser mais a favor do desenvolvimento da literacia são aquelas em que o educador, de uma forma sistemática: promove actividades que envolvem a leitura de textos diversificados e significantes; promove a escrita em situações diversificadas e com funções diversas, envolvendo a criança em actividades de literacia autênticas e com um propósito, motivando-as para a leitura e para a escrita; promove actividades que levem as crianças a pensar acerca da linguagem escrita e oral e a relação entre elas; dá suporte às descobertas da criança acerca da linguagem escrita e encoraja-a a ler e a escrever em pares e em pequenos grupos, ou seja promove uma aprendizagem colaborativa; valoriza a leitura e a escrita espontânea da criança, levando-a a pensar acerca da forma como ela o faz e a comparar com a leitura e a escrita convencional.

## Bibliografia

- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, 8, 53-70.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (17), 49-63.
- Alves Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. (2ª Edição). Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M., & Santos, A. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em Jardim de Infância. *Infância e Educação*, 7, 59-69.
- Alves Martins, M. (2007). Literacy practises in kindergartens and conceptualizations about written language among portuguese preschool children. *Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), 147-171.
- Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bingham, G. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother–child book-reading interactions: associations with children’s early literacy development. *Early Education and Development*, 18 (1), 23-49.
- Brown, T., Molfese, V., Molfese, P. (2008). Preschool student learning in literacy and mathematics: Impact of teacher experience, qualifications, and beliefs on an at-risk sample. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13, 106–126.



- Cassidy, D. J., & Lawrence, J. M. (2000). Teacher beliefs: The whys behind the how to in child care classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 193–204 CIERA.
- DeBaryshe, B., Binder, J. & Buell, M. (2000). Mothers implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160 (1), 119-131.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 105-122.
- Dickinson, D. K. & Caswell L. (2007). Building Support for Language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243–260.
- Fernandes, P. (2005). Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. *Tese de Doutoramento não Publicada*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hannon, P. (1998). How can we foster children's early literacy development through parent involvement. In Neuman, S. & Roskos, K. (Eds) *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp.121-143). Newark, Delaware: International Reading Association
- Hawken, L., Johnston, S. & McDonnell, A. (2005). Emergent literacy views and practices. *Topics in Early Childhood Special education*, 25(4), 232-242.

- Hockenberger, E. H., Goldstein, H. & Haas, L. S. (1999). Effects of commenting during joint book reading by mothers with low ses. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (1), 15-27.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51–68.
- Korth, B., Sharp, A., & Culatta, B. (2009). Classroom modeling of supplemental literacy instruction: Influencing the beliefs and practices of classroom teachers. *Communication Disorders Quarterly*, 31, 113-127.
- Kozol, J. L. (1991). *Savage inequalities: Children's in America's schools*. New York, Crown.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Alves, M. J., & Bairrão, J. (2002). Contributos para o desenvolvimento da literacia em crianças de idade pré-escolar. Implementação de um estudo de investigação/intervenção. *Actas do 1º Congresso Internacional sobre Literacias*.
- Lynch, J, Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-11.
- Mata, L. (1998). Linguagem escrita no jardim de infância: O que pensam futuros educadores de infância? In M. Alves Martins (Ed) *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação. Educação pré-escolar: Modelos, investigação e práticas educativas*. Lisboa: ISPA, 267-285.
- Mata, L. (1999). Literacia – o papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1 (XVII) 65-77.

- Mata, L. (2004). Era uma vez.... *Análise Psicológica*, 1 (XXII) 95-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Lisboa: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- McMullen, M., & Alat, M. (2002). Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Early Childhood Research & Practice*. 4 (2).
- McMullen, M., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S., Mathers, C., Wen, X. & Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34 (1), 81-91.
- Miller, L., Smith, A., (2004) Practitioners' beliefs and children's experiences of literacy in four early years settings. *Early Years*. 24 (2).
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003. GAVE*. Gabinete de Avaliação Educacional. Edição electrónica URL: <http://www.gave.min-edu.pt>.
- Ministério da Educação. (2007) *PISA 2006: Competências científicas dos alunos portugueses*. GAVE. Gabinete de Avaliação Educacional. Edição electrónica URL: <http://www.gave.min-edu.pt>.
- Neuman, S. & Cunningham, L. (2008). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46; 532-566.

- Nolen, S. (2001). Constructing literacy in the kindergarten; Task structure, collaboration and motivation. *Cognition and Instruction*, 19(1), 95-142.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: Um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* Porto: Porto Editora, 121-143.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação. Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra*, 38, 145-158.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Santos, A. I. & Alves Martins, M. (2006). Os educadores de infância e a linguagem escrita: as suas perspectivas acerca da intervenção pedagógica. *Comunicação apresentada no Painel temático Contextos de desenvolvimento da linguagem escrita*, no VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Évora.
- Sim-Sim, I. (2001) *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento da do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Textos de educação: Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Sulzby, E. & Teale (1996). Emergent literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson (Eds), *Handbook of Reading Research*, 727–757. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Tseng, M.L. & Ivanic, R. (2006). Recognizing complexity in adult literacy research. In: *Understanding the language classroom*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178 (3), 227-249.
- Watson, L., Douglas, G., Hodges, L., McLinden, M. & Hall, N. (2004). Current conceptions of literacy – insights from work with children and older learners with sensory needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 82-90.
- Weigel, D., Martin, S., Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (2), 191-211.
- Wilcox-Herzog, A. & Ward, S. (2004). Measuring teachers' perceived interactions with children: a tool for assessing beliefs and intentions. *Early Childhood Research & Practice*, 6 (2).
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: development from pre-readers to readers. In Susan B. Neuman & David K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research London*: Guilford Press, 11-29.

### Legislação:

Lei Nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei Nº 5/97, de 10 de Fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-escolar

Decreto-Lei Nº 147/97, de 11 de Junho - Lei-Quadro da Educação Pré-escolar

Decreto-Lei Nº 240/2001, de 30 de Agosto - Perfil Geral

Decreto-Lei Nº 241/2001, de 30 de Agosto - Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico

## Anexos

Anexo 1 – Questionário aos educadores de Infância

Anexo 2 – Tratamentos Estatísticos

## Anexo 1

### Questionário aos educadores de infância

Caro (a) Colega,

Este questionário insere-se no âmbito de um Mestrado em Ciências da Educação (FMH-UTL) e pretende conhecer a sua opinião sobre a literacia emergente na educação pré-escolar.

Peço que leia com **atenção o questionário** e responda a **TODAS** as questões com a maior sinceridade. Lembre-se que não há respostas certas ou erradas, desejo apenas saber o que realmente pensa. As respostas são anónimas e confidenciais. Caso tenha alguma dificuldade em submeter as respostas ou necessite de algum esclarecimento não hesite em contactar-me.

[liliana.marques@fermarq.net](mailto:liliana.marques@fermarq.net)

Agradeço, desde já, toda a sua colaboração.

**Atenção:** Por favor responda num prazo **de 8 dias**

Autorizado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC

Liliana Gonçalves Fernandes Marques



## 1 Caracterização do Estabelecimento

### 1.1 Rede Nacional de Educação Pré-Escolar

1.1.1	Rede pública	<input type="checkbox"/>
	Rede Privada	<input type="checkbox"/>

1.1.2	Sem fins Lucrativos	<input type="checkbox"/>
	Com fins lucrativos	<input type="checkbox"/>

## 2 Caracterização do educador de infância

2.1 Qual a sua idade?

### 2.2 Sexo

Feminino	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------

Masculino	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------

2.3 Qual a sua formação em educação de infância?

(assinale só uma alternativa)

Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>

Instituição	<input type="text"/>
Instituição	<input type="text"/>

2.4 Tem outra formação em áreas afins?

(Exemplos: Psicologia, Ciências da Educação, Administração Escolar, Supervisão Pedagógica)

Sim	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

**Se sim, indique**

(Assinale todas as alternativas que aplicarem à sua situação)

Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>

Área:	<input type="text"/>
Área:	<input type="text"/>
Área:	<input type="text"/>

2.5 Quanto tempo tem de experiência profissional com crianças de idade pré-escolar, em estabelecimentos de educação pré-escolar?

Anos	<input type="text"/>
------	----------------------

2.6 Há quanto tempo trabalha neste jardim de infância?

Anos	<input type="text"/>
------	----------------------

**2.7** *No presente ano lectivo e nos dois anteriores anos lectivos, frequentou alguma formação nas seguintes áreas?*

Planificação/Avaliação	<input type="checkbox"/>
Diversidade cultural	<input type="checkbox"/>
Trabalho com Famílias	<input type="checkbox"/>
Teorias do Desenvolvimento e Educação de Infância	<input type="checkbox"/>
Transição/ Continuidade Educativa	<input type="checkbox"/>
Formação Pessoal e Social	<input type="checkbox"/>
Conhecimento do Mundo	<input type="checkbox"/>
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<input type="checkbox"/>
Uso de Tecnologias	<input type="checkbox"/>
Outras	<input type="checkbox"/>

**Se assinalou outras especifique**

**2.8** *Em que grau considera que a sua formação é adequada para as tarefas que desenvolve?*

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

Nada adequada

Muito adequada

### 3 Organização e Desenvolvimento Curricular a nível do grupo/sala

**3.1** *Em que grau considera adequado o seu conhecimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)?*

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

Nada adequado

Muito adequado

**3.2** *Em que grau considera que o trabalho que desenvolve no jardim de infância se baseia nas OCEPE?*

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

Nada adequado

Muito adequado

**3.3 Em que grau considera adequado o seu conhecimento sobre literacia emergente na Educação Pré-Escolar?**

Nada adequado  Muito adequado

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**3.4 O seu trabalho com o grupo de crianças baseia-se em algum modelo curricular específico de educação pré-escolar?**

Sim ☐ Não ☐

**Se sim, indique o nome do modelo curricular e faça a sua caracterização, indicando algumas palavras-chave:**

**3.5 A sua sala está organizada por áreas distintas?**

Sim ☐ Não ☐

**Se sim, indique quais:**

**3.6 Conhece as publicações da DGIDC com textos de apoio para os educadores de infância: “A Descoberta da Linguagem Escrita” e “Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância”?**

Sim ☐ Não ☐

**3.7 Participou em alguma acção de formação no âmbito destas brochuras?**

Sim ☐ Não ☐

## **4 Hábitos culturais do educador de infância**

**4.1 Tem hábitos regulares de leitura?**

Sim ☐ Não ☐

**Se sim, indique que tipo de leitura e qual a frequência:**

	Jornais	Revistas	Livros técnicos	Romances
Muitas vezes	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>
Algumas vezes	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>
Poucas vezes	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>
Raramente	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>
Nunca	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>

#### 4.2 *Desenvolve alguma actividade de carácter cultural na sua comunidade?*

(Exemplos: Teatro, dança, musica, canto, desporto, outros.)

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

**Se sim, indique quais e com que frequência**

Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 4.3 *Pratica algum hobby?*

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

**Se sim, indique quais e com que frequência**

Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 5 **Aprendizagem da Leitura e Escrita no jardim de infância**

### 5.1 *Em que grau considera que está de acordo com cada uma das seguintes afirmações:*

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
<b>5.1.1</b> Uma criança aprende a ler começando a aprender as letras e respectivos sons, depois palavras, depois frases e por fim histórias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.2</b> Ensinar uma criança a reconhecer globalmente palavras isoladas constitui uma técnica adequada para a ensinar a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.3</b> Uma criança necessita de livros de exercícios para aprender como se lê.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.4</b> As tentativas precoces de escrita das crianças, mesmo sendo só rabiscos ou marcas parecidas com letras, são muito importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.5</b> Uma criança beneficia em ouvir repetidas vezes as suas histórias preferidas, que até já sabe de cor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
<b>5.1.6</b> Está a criar um mau hábito à criança se apontar para as palavras enquanto lhe está a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.7</b> Está a ajudar uma criança a aprender a ler se a incentivar a falar sobre o que está a ser lido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.8</b> É importante confirmar a compreensão da criança fazendo-lhe algumas perguntas no final de cada história.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.9</b> Deve permitir que a criança leia livros já conhecidos, recontando a história a partir das imagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.10</b> A verdadeira leitura começa somente quando a criança é capaz de dizer as palavras tal como estão escritas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.11</b> É necessário que a criança conheça as letras do alfabeto e respectivos sons antes de começar a escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.12</b> A criança deve aprender a escrever bem as letras do alfabeto antes de tentar produzir mensagens, pequenos textos, histórias, entre outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.13</b> É necessário que a criança tenha treinado muito a fazer cópias de palavras, de frases e textos, antes de começar a escrever por si própria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.14</b> Uma criança deve ser encorajada a escrever apenas palavras simples e frases curtas quando começa a escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.15</b> As tentativas de escrita de uma criança pequena estão relacionadas com o desenvolvimento posterior da escrita de mensagens, histórias, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.16</b> Uma criança precisa de livros de exercícios para aprender a escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.17</b> Uma criança pode começar a escrever antes de ter aprendido a soletrar bem as palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.18</b> <u>DEVE</u> corrigir uma criança se este escrever ‘ML’ para a palavra ‘MEL’	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.19</b> A confusão de uma criança entre as letras “b” e “d” ou “p” e “q” indica um grande problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.20</b> Uma criança pode começar a escrever antes de saber ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
<b>5.1.21</b> Aprender a ler e a escrever é semelhante a aprender a falar, já que a criança aprende estas coisas gradualmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.22</b> Apenas as crianças sobredotadas aprendem a ler e a escrever antes de receberem uma instrução formal no jardim-de-infância ou na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.23</b> Ler para e com as crianças ajuda-as a aprenderem a escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.24</b> As crianças aprendem coisas importantes acerca da leitura e escrita antes de serem ensinadas no jardim-de-infância ou na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.25</b> Falar com crianças ajuda-as a aprender a ler e escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.26</b> Levar as crianças a passear ajuda-as a aprender a ler e escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.27</b> Levar as crianças a fingir que estão a fazer uma lista de compras consigo ajuda-as a aprender a ler e escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.28</b> Ler para as crianças ajuda-as a aprender a ler e escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.29</b> Deve ser da total responsabilidade da escola do 1º Ciclo ensinar as crianças a ler e a escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.30</b> É muito importante que as crianças vejam os educadores a lerem e a escreverem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.31</b> As crianças devem ter determinada idade antes de começarem a aprender ler e a escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.1.32</b> As crianças necessitam de um treino com base na coordenação olho-mão, no reconhecimento de formas e em outros aspectos antes de aprenderem a ler e a escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5.2** *Quais são as 5 coisas mais importantes que está a fazer com as crianças do seu grupo para as ajudar a aprender a ler e a escrever:*

5.3 *Numa abordagem à linguagem escrita no Jardim-de-infância qual deve ser o papel principal do educador de infância?*

5.4 *Quais os três principais objectivos a atingir numa abordagem à linguagem escrita no Jardim-de-infância?*

5.5 *Quais as três actividades consideradas como mais importantes a serem desenvolvidas no Jardim-de-infância, numa abordagem à linguagem escrita?*

*Para uma abordagem à linguagem escrita, quais os materiais que considera serem mais importantes existir no Jardim-de-infância?*

5.6 *Qual deverá ser a idade alvo para uma abordagem à Linguagem Escrita em Jardim-de-infância?*

5.7 *Na sua prática educativa consegue aplicar o que acredita acerca da aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância?*

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

**Se não, diga quais as razões?**

Pressão dos pais?	<input type="checkbox"/>
Pressão da Escola do 1º ciclo EB?	<input type="checkbox"/>
Influência dos colegas	<input type="checkbox"/>
Condições de trabalho físicas	<input type="checkbox"/>
Organização da Escola	<input type="checkbox"/>
Orientações da tutela?	<input type="checkbox"/>
Outras?	<input type="checkbox"/>

**Se assinalou outras especifique**

## Anexo 2

### Tratamentos Estatísticos



CORRELATIONS/VARIABLES=Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2  
Ensino5.5 Literacia5.5 Ambientefis5.5 Ambientemot5.5 Desenvolvimento 5.5 Ensino5.3  
Literacia5.3 Ambientefis5.3 mbientemot5.3 Desenvolvimento 5.3 Ensino5.4 Literacia5.4  
Ambientefis5.4 Ambientemot5.4 Desenvolvimento 5.4 with concepsum concepmedia/  
PRINT=TWOTAIL NOSIG/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

Notes

Output Created	15-Out-2009 17:31:01	
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax	CORRELATIONS /VARIABLES=Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 Ensino5.5 Literacia5.5 Ambientefis5.5 Ambientemot5.5 Desenvolvimento5.5 Ensino5.3 Literacia5.3 Ambientefis5.3 Ambientemot5.3 Desenvolvimento5.3 Ensino5.4 Literacia5.4 Ambientefis5.4 Ambientemot5.4 Desenvolvimento5.4 with concepsum concepmedia /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.	
Resources	Processor Time	0:00:00.031
	Elapsed Time	0:00:00.032

Correlations			
		concepsum	concepmedia
Ensino5.2	Pearson Correlation	-,033	-,060
	Sig. (2-tailed)	,756	,571
	N	91	91
Literacia5.2	Pearson Correlation	,457**	,445**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	91	91
Ambiente5.2	Pearson Correlation	,218*	,223*
	Sig. (2-tailed)	,038	,033
	N	91	91
Desenvolvimento5.2	Pearson Correlation	-,071	-,105
	Sig. (2-tailed)	,504	,321
	N	91	91
Ensino5.5	Pearson Correlation	-,108	-,120
	Sig. (2-tailed)	,309	,256
	N	91	91
Literacia5.5	Pearson Correlation	,308**	,305**
	Sig. (2-tailed)	,003	,003
	N	91	91
Ambientefis5.5	Pearson Correlation	,032	,052
	Sig. (2-tailed)	,765	,622
	N	91	91
Ambientemot5.5	Pearson Correlation	,111	,166
	Sig. (2-tailed)	,296	,116
	N	91	91
Desenvolvimento5.5	Pearson Correlation	-,049	-,059
	Sig. (2-tailed)	,644	,576
	N	91	91
Ensino5.3	Pearson Correlation	,141	,139
	Sig. (2-tailed)	,184	,189
	N	91	91
Literacia5.3	Pearson Correlation	,030	,001
	Sig. (2-tailed)	,775	,990
	N	91	91
Ambientefis5.3	Pearson Correlation	,063	,044
	Sig. (2-tailed)	,554	,681
	N	91	91
Ambientemot5.3	Pearson Correlation	,098	,062
	Sig. (2-tailed)	,354	,558
	N	91	91
Desenvolvimento5.3	Pearson Correlation	,078	,131
	Sig. (2-tailed)	,461	,216
	N	91	91
Ensino5.4	Pearson Correlation	,098	,084
	Sig. (2-tailed)	,357	,429
	N	91	91
Literacia5.4	Pearson Correlation	,210*	,231*
	Sig. (2-tailed)	,046	,028
	N	91	91
Ambientefis5.4	Pearson Correlation	a	a
	Sig. (2-tailed)	.	.
	N	91	91
Ambientemot5.4	Pearson Correlation	,077	,067
	Sig. (2-tailed)	,468	,526
	N	91	91
Desenvolvimento5.4	Pearson Correlation	,266*	,246*
	Sig. (2-tailed)	,011	,019
	N	91	91

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). - \*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. Cannot be computed because at least one of the variables is constant

```
FREQUENCIES VARIABLES=concepsum concepmedia/
STATISTICS=STDDEV MEAN MEDIAN/ORDER=ANALYSIS.
```

## Frequencies

### Notes

Output Created		15-Out-2009 17:44:22
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_
	Active Dataset	Questionário\SPSS\base_spss_Liliana.sav
	Filter	DataSet1
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=concepsum concepmedia /STATISTICS=STDDEV MEAN MEDIAN /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000

### Statistics

		concepsum	concepmedia
N	Valid	91	91
	Missing	2	2
Mean		126,9341	3,9986
Median		128,0000	4,0313
Std. Deviation		12,33135	,35950

Frequency Table

		concepsum			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	93,00	1	1,1	1,1	1,1
	94,00	1	1,1	1,1	2,2
	98,00	1	1,1	1,1	3,3
	101,00	1	1,1	1,1	4,4
	106,00	1	1,1	1,1	5,5
	109,00	2	2,2	2,2	7,7
	110,00	2	2,2	2,2	9,9
	112,00	1	1,1	1,1	11,0
	113,00	2	2,2	2,2	13,2
	114,00	2	2,2	2,2	15,4
	116,00	2	2,2	2,2	17,6
	117,00	2	2,2	2,2	19,8
	118,00	1	1,1	1,1	20,9
	119,00	4	4,3	4,4	25,3
	120,00	4	4,3	4,4	29,7
	121,00	3	3,2	3,3	33,0
	122,00	1	1,1	1,1	34,1
	123,00	5	5,4	5,5	39,6
	124,00	2	2,2	2,2	41,8
	125,00	1	1,1	1,1	42,9
	126,00	2	2,2	2,2	45,1
	127,00	2	2,2	2,2	47,3
	128,00	3	3,2	3,3	50,5
	129,00	5	5,4	5,5	56,0
	130,00	5	5,4	5,5	61,5
	131,00	2	2,2	2,2	63,7
	132,00	2	2,2	2,2	65,9
	133,00	1	1,1	1,1	67,0
	134,00	4	4,3	4,4	71,4
	135,00	3	3,2	3,3	74,7
	136,00	4	4,3	4,4	79,1
	137,00	2	2,2	2,2	81,3
	138,00	3	3,2	3,3	84,6
	139,00	1	1,1	1,1	85,7
	140,00	2	2,2	2,2	87,9
	141,00	2	2,2	2,2	90,1
	142,00	1	1,1	1,1	91,2
	143,00	1	1,1	1,1	92,3
	145,00	2	2,2	2,2	94,5
	146,00	1	1,1	1,1	95,6
	149,00	1	1,1	1,1	96,7
	150,00	1	1,1	1,1	97,8
	151,00	1	1,1	1,1	98,9
	153,00	1	1,1	1,1	100,0
Missing	Total	91	97,8	100,0	
	System	2	2,2		
Total		93	100,0		

concepmedia					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,06	1	1,1	1,1	1,1
	3,13	1	1,1	1,1	2,2
	3,16	1	1,1	1,1	3,3
	3,31	1	1,1	1,1	4,4
	3,41	1	1,1	1,1	5,5
	3,44	2	2,2	2,2	7,7
	3,50	1	1,1	1,1	8,8
	3,53	1	1,1	1,1	9,9
	3,56	2	2,2	2,2	12,1
	3,63	1	1,1	1,1	13,2
	3,63	1	1,1	1,1	14,3
	3,65	1	1,1	1,1	15,4
	3,69	1	1,1	1,1	16,5
	3,72	4	4,3	4,4	20,9
	3,74	1	1,1	1,1	22,0
	3,75	4	4,3	4,4	26,4
	3,77	2	2,2	2,2	28,6
	3,78	3	3,2	3,3	31,9
	3,81	1	1,1	1,1	33,0
	3,84	3	3,2	3,3	36,3
	3,88	3	3,2	3,3	39,6
	3,91	1	1,1	1,1	40,7
	3,94	2	2,2	2,2	42,9
	3,97	2	2,2	2,2	45,1
	3,97	1	1,1	1,1	46,2
	4,00	3	3,2	3,3	49,5
	4,03	4	4,3	4,4	53,8
	4,06	5	5,4	5,5	59,3
	4,09	1	1,1	1,1	60,4
	4,10	1	1,1	1,1	61,5
	4,13	2	2,2	2,2	63,7
	4,16	1	1,1	1,1	64,8
	4,19	3	3,2	3,3	68,1
	4,22	3	3,2	3,3	71,4
	4,23	1	1,1	1,1	72,5
	4,25	3	3,2	3,3	75,8
	4,28	2	2,2	2,2	78,0
	4,29	1	1,1	1,1	79,1
	4,31	3	3,2	3,3	82,4
	4,32	1	1,1	1,1	83,5
	4,34	1	1,1	1,1	84,6
	4,38	2	2,2	2,2	86,8
	4,39	1	1,1	1,1	87,9
	4,41	2	2,2	2,2	90,1
	4,44	1	1,1	1,1	91,2
	4,47	1	1,1	1,1	92,3
	4,53	2	2,2	2,2	94,5
	4,56	1	1,1	1,1	95,6
	4,66	1	1,1	1,1	96,7
	4,69	1	1,1	1,1	97,8
	4,72	1	1,1	1,1	98,9
	4,78	1	1,1	1,1	100,0
Missing	Total	91	97,8	100,0	
	System	2	2,2		
Total		93	100,0		

ONEWAY Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2  
BY Concepsum3grupos /STATISTICS DESCRIPTIVES/MISSING ANALYSIS/POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).

Oneway

Notes			
Output Created		15-Out-2009 17:55:33	
Comments			
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\base_spss_Liliana.sav	
	Active Dataset	DataSet1	
	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File	93	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on cases with no missing data for any variable in the analysis.	
Syntax	ONEWAY Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 BY Concepsum3grupos /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS /POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).		
Resources	Processor Time	0:00:00.062	
	Elapsed Time	0:00:00.064	

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Ensino5.2	1,00	30	,4333	,72793	,13290	,1615	,7051	,00	3,00
	2,00	30	,7000	,83666	,15275	,3876	1,0124	,00	3,00
	3,00	31	,3871	,61522	,11050	,1614	,6128	,00	2,00
	Total	91	,5055	,73596	,07715	,3522	,6588	,00	3,00
Literacia5.2	1,00	30	1,6667	1,42232	,25968	1,1356	2,1978	,00	4,00
	2,00	30	1,9667	1,03335	,18866	1,5808	2,3525	,00	4,00
	3,00	31	2,6452	,98483	,17688	2,2839	3,0064	,00	4,00
	Total	91	2,0989	1,22070	,12796	1,8447	2,3531	,00	4,00
Ambiente5.2	1,00	30	,4333	,56832	,10376	,2211	,6455	,00	2,00
	2,00	30	,7667	,97143	,17736	,4039	1,1294	,00	3,00
	3,00	31	,8065	,94585	,16988	,4595	1,1534	,00	3,00
	Total	91	,6703	,85706	,08984	,4918	,8488	,00	3,00
Desenvolvimento5.2	1,00	30	,4667	,68145	,12441	,2122	,7211	,00	2,00
	2,00	30	,5000	,68229	,12457	,2452	,7548	,00	2,00
	3,00	31	,2903	,46141	,08287	,1211	,4596	,00	1,00
	Total	91	,4176	,61583	,06456	,2893	,5458	,00	2,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ensino5.2	Between Groups	1,726	2	,863	1,615	,205
	Within Groups	47,022	88	,534		
	Total	48,747	90			
Literacia5.2	Between Groups	15,380	2	7,690	5,700	,005
	Within Groups	118,730	88	1,349		
	Total	134,110	90			
Ambiente5.2	Between Groups	2,538	2	1,269	1,757	,179
	Within Groups	63,572	88	,722		
	Total	66,110	90			
Desenvolvimento5.2	Between Groups	,778	2	,389	1,026	,363
	Within Groups	33,354	88	,379		
	Total	34,132	90			

### Post Hoc Tests

#### Multiple Comparisons

Tukey HSD

			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
Dependent Variable	(I) Concepsum3grupos	(J) Concepsum3grupos				Lower Bound	Upper Bound
Ensino5.2	1,00	2,00	-,26667	,18874	,339	-,7166	,1833
		3,00	,04624	,18721	,967	-,4001	,4925
	2,00	1,00	,26667	,18874	,339	-,1833	,7166
		3,00	,31290	,18721	,222	-,1334	,7592
	3,00	1,00	-,04624	,18721	,967	-,4925	,4001
		2,00	-,31290	,18721	,222	-,7592	,1334
Literacia5.2	1,00	2,00	-,30000	,29991	,579	-1,0150	,4150
		3,00	-,97849	,29748	,004	-1,6877	-,2693
	2,00	1,00	,30000	,29991	,579	-,4150	1,0150
		3,00	-,67849	,29748	,064	-1,3877	,0307
	3,00	1,00	,97849	,29748	,004	,2693	1,6877
		2,00	,67849	,29748	,064	-,0307	1,3877
Ambiente5.2	1,00	2,00	-,33333	,21946	,287	-,8565	,1899
		3,00	-,37312	,21768	,206	-,8921	,1458
	2,00	1,00	,33333	,21946	,287	-,1899	,8565
		3,00	-,03978	,21768	,982	-,5587	,4792
	3,00	1,00	,37312	,21768	,206	-,1458	,8921
		2,00	,03978	,21768	,982	-,4792	,5587
Desenvolvimento5.2	1,00	2,00	-,03333	,15896	,976	-,4123	,3456
		3,00	,17634	,15767	,505	-,1995	,5522
	2,00	1,00	,03333	,15896	,976	-,3456	,4123
		3,00	,20968	,15767	,383	-,1662	,5856
	3,00	1,00	-,17634	,15767	,505	-,5522	,1995
		2,00	-,20968	,15767	,383	-,5856	,1662

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Homogeneous Subsets

Ensino5.2

Tukey HSD<sup>a,,b</sup>

Concepsum3grupos	N	Subset for alpha = 0.05
		1
3,00	31	,3871
1,00	30	,4333
2,00	30	,7000
Sig.		,224

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30,326.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Literacia5.2

Tukey HSD<sup>a,,b</sup>

Concepsum3grupos	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
1,00	30	1,6667	
2,00	30	1,9667	1,9667
3,00	31		2,6452
Sig.		,575	,065

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30,326.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Ambiente5.2

Tukey HSD<sup>a,,b</sup>

Concepsum3grupos	N	Subset for alpha = 0.05
		1
1,00	30	,4333
2,00	30	,7667
3,00	31	,8065
Sig.		,207

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30,326.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.



Desenvolvimento5.2

Tukey HSD<sup>a,b</sup>

Concepsum3grupos	N	Subset for alpha = 0.05
		1
3,00	31	,2903
1,00	30	,4667
2,00	30	,5000
Sig.		,385

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 30,326.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2
Desenvolvimento5.2 Outras5.2 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

Notes		
Output Created		15-Out-2009 17:58:16
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	All non-missing data are used.
Syntax		DESCRIPTIVES VARIABLES=Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 Outras5.2 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Resources	Processor Time	0:00:00.015
	Elapsed Time	0:00:00.016

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ensino5.2	91	,00	3,00	,5055	,73596
Literacia5.2	91	,00	4,00	2,0989	1,22070
Ambiente5.2	91	,00	3,00	,6703	,85706
Desenvolvimento5.2	91	,00	2,00	,4176	,61583
Outras5.2	91	,00	1,00	,1978	,40055
Valid N (listwise)	91				

T-TEST GROUPS=outraforma2grupos(0 1)/MISSING=ANALYSIS/VARIABLES=Ensino5.2  
Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 Outras5.2 Ensino5.5 Literacia5.5  
Ambientefis5.5 Ambientemot5.5 Desenvolvimento5.5 Outras5.5/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes		
Output Created		15-Dez-2009 11:11:42
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=outraforma2grupos(0 1) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 Outras5.2 Ensino5.5 Literacia5.5 Ambientefis5.5 Ambientemot5.5 Desenvolvimento5.5 Outras5.5 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000

Group Statistics

outraforma2grupos		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ensino5.2	,00	55	,5636	,71398	,09627
	1,00	36	,4167	,76997	,12833
Literacia5.2	,00	55	2,1818	1,15616	,15590
	1,00	36	1,9722	1,31987	,21998
Ambiente5.2	,00	55	,6182	,75745	,10214
	1,00	36	,7500	,99642	,16607
Desenvolvimento5.2	,00	55	,5091	,69048	,09310
	1,00	36	,2778	,45426	,07571
Outras5.2	,00	55	,1636	,37335	,05034
	1,00	36	,2500	,43916	,07319
Ensino5.5	,00	55	,1273	,33635	,04535
	1,00	36	,1667	,37796	,06299
Literacia5.5	,00	55	1,7455	1,12576	,15180
	1,00	36	1,8611	1,17480	,19580
Ambientefis5.5	,00	55	,1091	,31463	,04242
	1,00	36	,0278	,16667	,02778
Ambientemot5.5	,00	55	,2545	,43962	,05928
	1,00	36	,1389	,35074	,05846
Desenvolvimento5.5	,00	55	,0909	,29013	,03912
	1,00	36	,0278	,16667	,02778
Outras5.5	,00	55	,2909	,49713	,06703
	1,00	36	,1944	,40139	,06690

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Ensino5.2	Equal variances assumed	,023	,880	,931	89	,354	,14697	,15789	-,16676	,46070
	Equal variances not assumed			,916	70,922	,363	,14697	,16043	-,17292	,46686
Literacia5.2	Equal variances assumed	1,458	,230	,799	89	,426	,20960	,26222	-,31143	,73063
	Equal variances not assumed			,777	67,886	,440	,20960	,26962	-,32844	,74763
Ambiente5.2	Equal variances assumed	3,672	,059	-,715	89	,476	-,13182	,18424	-,49790	,23426
	Equal variances not assumed			-,676	60,842	,502	-,13182	,19496	-,52169	,25806
Desenvolvimento5.2	Equal variances assumed	12,811	,001	1,773	89	,080	,23131	,13048	-,02794	,49057
	Equal variances not assumed			1,928	88,991	,057	,23131	,12000	-,00713	,46975
Outras5.2	Equal variances assumed	3,899	,051	-1,006	89	,317	-,08636	,08586	-,25698	,08425
	Equal variances not assumed			-,972	66,328	,334	-,08636	,08883	-,26371	,09098
Ensino5.5	Equal variances assumed	1,067	,304	-,520	89	,604	-,03939	,07574	-,18989	,11110
	Equal variances not assumed			-,508	68,721	,613	-,03939	,07762	-,19426	,11547
Literacia5.5	Equal variances assumed	,004	,953	-,471	89	,639	-,11566	,24553	-,60352	,37221
	Equal variances not assumed			-,467	72,695	,642	-,11566	,24775	-,60946	,37814
Ambientefis5.5	Equal variances assumed	9,228	,003	1,424	89	,158	,08131	,05712	-,03218	,19481
	Equal variances not assumed			1,604	85,875	,112	,08131	,05071	-,01950	,18212
Ambientemot5.5	Equal variances assumed	8,007	,006	1,326	89	,188	,11566	,08725	-,05771	,28902
	Equal variances not assumed			1,389	85,437	,168	,11566	,08325	-,04986	,28117
Desenvolvimento5.5	Equal variances assumed	6,133	,015	1,183	89	,240	,06313	,05338	-,04293	,16919
	Equal variances not assumed			1,316	87,759	,192	,06313	,04798	-,03222	,15848
Outras5.5	Equal variances assumed	4,171	,044	,974	89	,333	,09646	,09901	-,10027	,29320
	Equal variances not assumed			1,019	85,017	,311	,09646	,09470	-,09183	,28476

GET FILE='C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento\_Questionário\SPSS\3-base\_spss\_Liliana.sav'. CORRELATIONS/VARIABLES=Ensino5.3 Literacia5.3 Ambientefis5.3 Ambientemot5.3 Desenvolvimento5.3 concepsum/PRINT=TWOTAIL NOSIG/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

Notes		
Output Created		15-Dez-2009 10:33:57
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=Ensino5.3 Literacia5.3 Ambientefis5.3 Ambientemot5.3 Desenvolvimento5.3 concepsum /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	0:00:00.016
	Elapsed Time	0:00:00.047

Correlations

		Ensino5.3	Literacia5.3	Ambientefis5.3	Ambientemot5.3	Desenvolvimento5.3	concepsum
Ensino5.3	Pearson Correlation	1	-,030	-,127	-,378**	,031	,141
	Sig. (2-tailed)		,780	,229	,000	,768	,184
	N	91	91	91	91	91	91
Literacia5.3	Pearson Correlation	-,030	1	-,093	-,187	-,025	,030
	Sig. (2-tailed)	,780		,380	,076	,815	,775
	N	91	91	91	91	91	91
Ambientefis5.3	Pearson Correlation	-,127	-,093	1	-,129	-,151	,063
	Sig. (2-tailed)	,229	,380		,225	,154	,554
	N	91	91	91	91	91	91
Ambientemot5.3	Pearson Correlation	-,378**	-,187	-,129	1	-,183	,098
	Sig. (2-tailed)	,000	,076	,225		,083	,354
	N	91	91	91	91	91	91
Desenvolvimento5.3	Pearson Correlation	,031	-,025	-,151	-,183	1	,078
	Sig. (2-tailed)	,768	,815	,154	,083		,461
	N	91	91	91	91	91	91
concepsum	Pearson Correlation	,141	,030	,063	,098	,078	1
	Sig. (2-tailed)	,184	,775	,554	,354	,461	
	N	91	91	91	91	91	91

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

FREQUENCIES VARIABLES=Ensino5.3 Literacia5.3 Ambientefis5.3  
Ambientemot5.3 Desenvolvimento5.3 Outras5.3 /ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes		
Output Created		15-Dez-2009 10:38:17
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Ensino5.3 Literacia5.3 Ambientefis5.3 Ambientemot5.3 Desenvolvimento5.3 Outras5.3 /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000

Statistics

	Ensino5.3	Literacia5.3	Ambientefis5.3	Ambientemot5.3	Desenvolvimento5.3	Outras5.3
N Valid	91	91	91	91	91	91
Missing	2	2	2	2	2	2

Frequency Table

Ensino5.3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	74	79,6	81,3	81,3
1,00	17	18,3	18,7	100,0
Total	91	97,8	100,0	
Missing System	2	2,2		
Total	93	100,0		

Literacia5.3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	80	86,0	87,9	87,9
1,00	9	9,7	9,9	97,8
2,00	2	2,2	2,2	100,0
Total	91	97,8	100,0	
Missing System	2	2,2		
Total	93	100,0		

Ambiente fis5.3				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	85	91,4	93,4	93,4
1,00	6	6,5	6,6	100,0
Total	91	97,8	100,0	
Missing System	2	2,2		
Total	93	100,0		

Ambiente mot5.3				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	39	41,9	42,9	42,9
1,00	51	54,8	56,0	98,9
2,00	1	1,1	1,1	100,0
Total	91	97,8	100,0	
Missing System	2	2,2		
Total	93	100,0		

Desenvolvimento5.3				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	68	73,1	74,7	74,7
1,00	22	23,7	24,2	98,9
2,00	1	1,1	1,1	100,0
Total	91	97,8	100,0	
Missing System	2	2,2		
Total	93	100,0		

Outras5.3				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	73	78,5	80,2	80,2
1,00	17	18,3	18,7	98,9
2,00	1	1,1	1,1	100,0
Total	91	97,8	100,0	
Missing System	2	2,2		
Total	93	100,0		

Frequencies

Notes		
Output Created		15-Dez-2009 10:50:37
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=concepsum /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000

Statistics

concepsum		
N	Valid	91
	Missing	2

DESCRIPTIVES VARIABLES=concepmedia /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

Notes		
Output Created		15-Dez-2009 10:56:50
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	All non-missing data are used.
Syntax		DESCRIPTIVES VARIABLES=concepmedia /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
concepmedia	91	3,06	4,78	3,9986	,35950
Valid N (listwise)	91				

GET FILE='C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento\_Questionário\SPSS\3-base\_spss\_Liliana.sav'. CORRELATIONS/VARIABLES=id2 an.pr2.5 /PRINT=TWOTAIL NOSIG/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

		id2	an.pr2.5
id2	Pearson Correlation	1	,908**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	91	90
an.pr2.5	Pearson Correlation	,908**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	90	90

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



FREQUENCIES VARIABLES=an.pr2.5/ORDER=ANALYSIS.

Notes		
Output Created		29-Out-2009 13:27:38
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=id2 an.pr2.5 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.015

Frequencies

Notes		
Output Created		29-Out-2009 13:28:21
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=an.pr2.5 /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000

Statistics

an.pr2.5

N	Valid	90
	Missing	3

an.pr2.5		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	2,2	2,2	2,2
	2	5	5,4	5,6	7,8
	3	5	5,4	5,6	13,3
	5	2	2,2	2,2	15,6
	6	2	2,2	2,2	17,8
	7	5	5,4	5,6	23,3
	8	3	3,2	3,3	26,7
	9	2	2,2	2,2	28,9
	10	3	3,2	3,3	32,2
	13	1	1,1	1,1	33,3
	15	2	2,2	2,2	35,6
	16	2	2,2	2,2	37,8
	17	6	6,5	6,7	44,4
	18	1	1,1	1,1	45,6
	19	1	1,1	1,1	46,7
	20	6	6,5	6,7	53,3
	21	2	2,2	2,2	55,6
	22	4	4,3	4,4	60,0
	23	8	8,6	8,9	68,9
	24	5	5,4	5,6	74,4
	25	10	10,8	11,1	85,6
	26	3	3,2	3,3	88,9
	27	2	2,2	2,2	91,1
	28	2	2,2	2,2	93,3
	30	2	2,2	2,2	95,6
	31	1	1,1	1,1	96,7
	32	1	1,1	1,1	97,8
	40	2	2,2	2,2	100,0
	Total	90	96,8	100,0	
Missing	0	1	1,1		
	System	2	2,2		
	Total	3	3,2		
Total		93	100,0		

T-TEST GROUPS=outraforma2grupos(0 1/MISSING=ANALYSIS/VARIABLES=concepsum  
concepmedia Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2  
Outras5.2 /CRITERIA=CI(.95) .

Notes		
Output Created		29-Out-2009 13:47:11
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=outraforma2grupos(0 1) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=concepsum concepmedia Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 Outras5.2 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.016
	Elapsed Time	0:00:00.016

Group Statistics					
	outraforma2grupos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
concepsum	,00	55	125,6545	11,85127	1,59802
	1,00	36	128,8889	12,95438	2,15906
concepmedia	,00	55	3,9692	,34072	,04594
	1,00	36	4,0435	,38703	,06451
Ensino5.2	,00	55	,5636	,71398	,09627
	1,00	36	,4167	,76997	,12833
Literacia5.2	,00	55	2,1818	1,15616	,15590
	1,00	36	1,9722	1,31987	,21998
Ambiente5.2	,00	55	,6182	,75745	,10214
	1,00	36	,7500	,99642	,16607
Desenvolvimento5.2	,00	55	,5091	,69048	,09310
	1,00	36	,2778	,45426	,07571
Outras5.2	,00	55	,1636	,37335	,05034
	1,00	36	,2500	,43916	,07319

Frequencies

Notes		
Output Created		29-Out-2009 13:48:31
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Hábitosleitura /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000

Statistics

Hábitosleitura		
N	Valid	90
	Missing	3

Hábitosleitura					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,50	1	1,1	1,1	1,1
	2,75	2	2,2	2,2	3,3
	3,00	4	4,3	4,4	7,8
	3,25	3	3,2	3,3	11,1
	3,50	7	7,5	7,8	18,9
	3,75	15	16,1	16,7	35,6
	4,00	12	12,9	13,3	48,9
	4,25	16	17,2	17,8	66,7
	4,33	2	2,2	2,2	68,9
	4,50	13	14,0	14,4	83,3
	4,67	1	1,1	1,1	84,4
	4,75	12	12,9	13,3	97,8
	5,00	2	2,2	2,2	100,0
	Total	90	96,8	100,0	
Missing System		3	3,2		
Total		93	100,0		

T-TEST GROUPS=pub.dg3.6(0 1)/MISSING=ANALYSIS/VARIABLES=concepsum  
concepmedia Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2  
Outras5.2 /CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes		
Output Created		29-Out-2009 13:53:34
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=pub.dg3.6(0 1) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=concepsum concepmedia Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 Outras5.2 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.016
	Elapsed Time	0:00:00.016

Group Statistics					
	pub.dg3.6	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
concepsum	não	8	125,7500	11,51086	4,06971
	sim	83	127,0482	12,46742	1,36848
concepmedia	não	8	3,9444	,34917	,12345
	sim	83	4,0038	,36212	,03975
Ensino5.2	não	8	,2500	,46291	,16366
	sim	83	,5301	,75446	,08281
Literacia5.2	não	8	2,6250	1,06066	,37500
	sim	83	2,0482	1,22876	,13487
Ambiente5.2	não	8	,3750	,51755	,18298
	sim	83	,6988	,87979	,09657
Desenvolvimento5.2	não	8	,7500	,70711	,25000
	sim	83	,3855	,60145	,06602
Outras5.2	não	8	,2500	,46291	,16366
	sim	83	,1928	,39687	,04356

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
concepsum	Equal variances assumed	,000	,995	-,283	89	,778	-1,29819	4,58858	-10,41561	7,81922
	Equal variances not assumed			-,302	8,663	,770	-1,29819	4,29363	-11,06895	8,47256
concepmedia	Equal variances assumed	,001	,972	-,444	89	,658	-,05938	,13369	-,32501	,20625
	Equal variances not assumed			-,458	8,519	,659	-,05938	,12969	-,35530	,23655
Ensino5.2	Equal variances assumed	3,423	,068	-1,028	89	,307	-,28012	,27236	-,82130	,26106
	Equal variances not assumed			-1,527	10,982	,155	-,28012	,18342	-,68391	,12367
Literacia5.2	Equal variances assumed	,131	,718	1,281	89	,204	,57681	,45030	-,31794	1,47155
	Equal variances not assumed			1,447	8,915	,182	,57681	,39852	-,32601	1,47962
Ambiente5.2	Equal variances assumed	2,668	,106	-1,021	89	,310	-,32380	,31721	-,95409	,30650
	Equal variances not assumed			-1,565	11,367	,145	-,32380	,20690	-,77739	,12980
Desenvolvimento5.2	Equal variances assumed	,142	,707	1,613	89	,110	,36446	,22598	-,08456	,81347
	Equal variances not assumed			1,410	8,007	,196	,36446	,25857	-,23171	,96063
Outras5.2	Equal variances assumed	,503	,480	,384	89	,702	,05723	,14899	-,23881	,35327
	Equal variances not assumed			,338	8,024	,744	,05723	,16936	-,33312	,44758

T-Test

Notes		
Output Created		29-Out-2009 13:54:19
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=ac.f.pub3.7(0 1) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=concepsum concepmedia Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 Outras5.2 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.015
	Elapsed Time	0:00:00.016

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
concepsum	Equal variances assumed	2,739	,101	-2,088	89	,040	-5,44643	2,60884	-10,63014	-,26271
	Equal variances not assumed			-2,230	86,038	,028	-5,44643	2,44213	-10,30119	-,59167
concepmedia	Equal variances assumed	1,971	,164	-1,774	89	,079	-,13582	,07656	-,28794	,01629
	Equal variances not assumed			-1,867	83,551	,065	-,13582	,07274	-,28048	,00883
Ensino5.2	Equal variances assumed	6,590	,012	-2,829	89	,006	-,43214	,15275	-,73565	-,12864
	Equal variances not assumed			-2,631	56,257	,011	-,43214	,16427	-,76119	-,10310
Literacia5.2	Equal variances assumed	,052	,820	,433	89	,666	,11429	,26422	-,41072	,63929
	Equal variances not assumed			,436	74,204	,664	,11429	,26211	-,40796	,63653
Ambiente5.2	Equal variances assumed	1,478	,227	-,636	89	,526	-,11786	,18529	-,48602	,25031
	Equal variances not assumed			-,658	80,232	,512	-,11786	,17898	-,47402	,23831
Desenvolvimento5.2	Equal variances assumed	3,592	,061	-,833	89	,407	-,11071	,13292	-,37482	,15340
	Equal variances not assumed			-,790	60,355	,432	-,11071	,14011	-,39093	,16951
Outras5.2	Equal variances assumed	4,727	,032	1,035	89	,304	,08929	,08627	-,08214	,26071
	Equal variances not assumed			1,079	81,785	,284	,08929	,08272	-,07527	,25385

CORRELATIONS/VARIABLES=concepsum Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2  
Desenvolvimento5.2 Outras5.2 with Hábitosleitura/  
PRINT=TWOTAIL NOSIG/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

Notes		
Output Created		29-Out-2009 14:00:28
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=concepsum Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 Outras5.2 with Hábitosleitura /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	0:00:00.032
	Elapsed Time	0:00:00.031

Correlations

		Hábitosleitura
concepsum	Pearson Correlation	,161
	Sig. (2-tailed)	,129
	N	90
Ensino5.2	Pearson Correlation	-,158
	Sig. (2-tailed)	,137
	N	90
Literacia5.2	Pearson Correlation	,010
	Sig. (2-tailed)	,925
	N	90
Ambiente5.2	Pearson Correlation	,035
	Sig. (2-tailed)	,745
	N	90
Desenvolvimento5.2	Pearson Correlation	-,077
	Sig. (2-tailed)	,471
	N	90
Outras5.2	Pearson Correlation	,060
	Sig. (2-tailed)	,575
	N	90



T-TEST GROUPS=ac.for2.7.1(0 1)/MISSING=ANALYSIS/VARIABLES=concepsum  
concepmedia Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2  
Desenvolvimento5.2 Outras5.2/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes		
Output Created		29-Out-2009 14:02:45
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=ac.for2.7.1(0 1) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=concepsum concepmedia Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 Outras5.2 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.014

Group Statistics

	ac.for2.7.1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
concepsum	0	10	122,2000	14,48217	4,57967
	1	31	123,8387	12,82990	2,30432
concepmedia	0	10	3,8745	,40834	,12913
	1	31	3,9208	,35377	,06354
Ensino5.2	0	10	,5000	,70711	,22361
	1	31	,3548	,66073	,11867
Literacia5.2	0	10	2,0000	1,24722	,39441
	1	31	2,2581	1,26406	,22703
Ambiente5.2	0	10	,2000	,42164	,13333
	1	31	,6129	,71542	,12849
Desenvolvimento5.2	0	10	,5000	,52705	,16667
	1	31	,3548	,60819	,10923
Outras5.2	0	10	,1000	,31623	,10000
	1	31	,2581	,44480	,07989

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
										95% Confidence Interval of the Difference
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
concepsum	Equal variances assumed	,228	,636	-,341	39	,735	-1,63871	4,81122	-11,37032	8,09290
	Equal variances not assumed			-,320	13,867	,754	-1,63871	5,12672	-12,64430	9,36688
concepmedia	Equal variances assumed	,338	,564	-,347	39	,731	-,04627	,13350	-,31630	,22375
	Equal variances not assumed			-,322	13,646	,753	-,04627	,14391	-,35569	,26315
Ensino5.2	Equal variances assumed	,446	,508	,594	39	,556	,14516	,24428	-,34895	,63927
	Equal variances not assumed			,573	14,440	,575	,14516	,25315	-,39623	,68656
Literacia5.2	Equal variances assumed	1,093	,302	-,563	39	,577	-,25806	,45830	-1,18506	,66893
	Equal variances not assumed			-,567	15,444	,579	-,25806	,45508	-1,22563	,70950
Ambiente5.2	Equal variances assumed	8,185	,007	-1,722	39	,093	-,41290	,23979	-,89792	,07211
	Equal variances not assumed			-2,230	26,597	,034	-,41290	,18517	-,79311	-,03269
Desenvolvimento5.2	Equal variances assumed	,001	,972	,676	39	,503	,14516	,21473	-,28918	,57950
	Equal variances not assumed			,728	17,428	,476	,14516	,19927	-,27448	,56481
Outras5.2	Equal variances assumed	6,178	,017	-1,038	39	,306	-,15806	,15225	-,46602	,14989
	Equal variances not assumed			-1,235	21,524	,230	-,15806	,12799	-,42385	,10772

FREQUENCIES VARIABLES=ac.for\_lit2.7.2/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes		
Output Created		29-Out-2009 14:03:44
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=ac.for_lit2.7.2 /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000

Statistics

ac.for_lit2.7.2		
N	Valid	91
	Missing	2

ac.for\_lit2.7.2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	44	47,3	48,4	48,4
	1	45	48,4	49,5	97,8
	2	2	2,2	2,2	100,0
	Total	91	97,8	100,0	
Missing System		2	2,2		
Total		93	100,0		

```
RECODE ac.for_lit2.7.2 (0=0) (2=1) (1=1) INTO acçõesliterc.EXECUTE.
T-TEST GROUPS=acçõesliterc(0 1)/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=concepsum
concepmedia Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2
Outras5.2 /CRITERIA=CI(.95)
```

T-Test

Notes

Output Created		29-Out-2009 14:05:27
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratame nto_Questionário\SPSS\3- base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=acçõesliterc(0 1) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=concepsum concepmedia Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 Outras5.2 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.015
	Elapsed Time	0:00:00.015

Group Statistics					
	acçõeslitero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
concepsum	,00	44	122,5000	13,14233	1,98128
	1,00	47	131,0851	9,98222	1,45606
concepmedia	,00	44	3,8796	,37497	,05653
	1,00	47	4,1100	,30858	,04501
Ensino5.2	,00	44	,3636	,65026	,09803
	1,00	47	,6383	,79196	,11552
Literacia5.2	,00	44	1,9091	1,27258	,19185
	1,00	47	2,2766	1,15537	,16853
Ambiente5.2	,00	44	,4773	,73100	,11020
	1,00	47	,8511	,93201	,13595
Desenvolvimento5.2	,00	44	,4773	,62835	,09473
	1,00	47	,3617	,60525	,08828
Outras5.2	,00	44	,2273	,42392	,06391
	1,00	47	,1702	,37988	,05541

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
concepsum	Equal variances assumed	2,696	,104	-3,523	89	,001	-8,58511	2,43688	-13,42713	-3,74308
	Equal variances not assumed			-3,492	80,139	,001	-8,58511	2,45878	-13,47810	-3,69212
concepmedia	Equal variances assumed	1,540	,218	-3,208	89	,002	-,23035	,07180	-,37301	-,08769
	Equal variances not assumed			-3,188	83,452	,002	-,23035	,07226	-,37406	-,08664
Ensino5.2	Equal variances assumed	4,067	,047	-1,801	89	,075	-,27466	,15249	-,57766	,02834
	Equal variances not assumed			-1,813	87,542	,073	-,27466	,15151	-,57577	,02645
Literacia5.2	Equal variances assumed	,431	,513	-1,444	89	,152	-,36750	,25454	-,87327	,13826
	Equal variances not assumed			-1,439	86,705	,154	-,36750	,25536	-,87508	,14007
Ambiente5.2	Equal variances assumed	2,429	,123	-2,119	89	,037	-,37379	,17640	-,72429	-,02329
	Equal variances not assumed			-2,136	86,405	,036	-,37379	,17500	-,72166	-,02592
Desenvolvimento5.2	Equal variances assumed	,827	,366	,894	89	,374	,11557	,12933	-,14140	,37254
	Equal variances not assumed			,893	88,046	,375	,11557	,12949	-,14176	,37290
Outras5.2	Equal variances assumed	1,844	,178	,677	89	,500	,05706	,08428	-,11040	,22452
	Equal variances not assumed			,675	86,341	,502	,05706	,08459	-,11108	,22520

```
GET FILE='C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\
SPSS\3-base_spss_Liliana.sav'.
FREQUENCIES ARIABLES=Hábitosleitura /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes		
Output Created		18-Nov-2009 13:54:34
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Hábitosleitura /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000

Statistics

Hábitosleitura		
N	Valid	90
	Missing	3

Hábitosleitura					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,50	1	1,1	1,1	1,1
	2,75	2	2,2	2,2	3,3
	3,00	4	4,3	4,4	7,8
	3,25	3	3,2	3,3	11,1
	3,50	7	7,5	7,8	18,9
	3,75	15	16,1	16,7	35,6
	4,00	12	12,9	13,3	48,9
	4,25	16	17,2	17,8	66,7
	4,33	2	2,2	2,2	68,9
	4,50	13	14,0	14,4	83,3
	4,67	1	1,1	1,1	84,4
	4,75	12	12,9	13,3	97,8
	5,00	2	2,2	2,2	100,0
	Total	90	96,8	100,0	
Missing System		3	3,2		
Total		93	100,0		

```
RECODE Hábitosleitura (Lowest thru4=1) (4.1thru Highest=2)
INTO habitosleitura2grupos. EXECUTE. T-TEST GROUPS=habitოსleitura2grupos(1 2)
/MISSING=ANALYSIS/VARIABLES=Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2
Desenvolvimento5.2 /CRITERIA=CI(.95)
```

T-Test

Notes		
Output Created		18-Nov-2009 13:56:54
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=habitოსleitura2grupos(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.015
	Elapsed Time	0:00:00.031

Group Statistics

	habitოსleitura2grupos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ensino5.2	1,00	44	,6591	,88772	,13383
	2,00	46	,3696	,53161	,07838
Literacia5.2	1,00	44	2,0682	1,20845	,18218
	2,00	46	2,1739	1,21663	,17938
Ambiente5.2	1,00	44	,5000	,62877	,09479
	2,00	46	,8478	1,01033	,14897
Desenvolvimento5.2	1,00	44	,4773	,62835	,09473
	2,00	46	,3696	,60951	,08987

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
										95% Confidence Interval of the Difference
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Ensino5.2	Equal variances assumed	12,552	,001	1,887	88	,062	,28953	,15346	-,01544	,59449
	Equal variances not assumed			1,867	69,721	,066	,28953	,15509	-,01982	,59887
Literacia5.2	Equal variances assumed	,025	,874	-,413	88	,680	-,10573	,25571	-,61390	,40244
	Equal variances not assumed			-,414	87,872	,680	-,10573	,25567	-,61384	,40237
Ambiente5.2	Equal variances assumed	9,879	,002	-1,950	88	,054	-,34783	,17833	-,70222	,00656
	Equal variances not assumed			-1,970	75,812	,052	-,34783	,17657	-,69950	,00385
Desenvolvimento5.2	Equal variances assumed	,653	,421	,825	88	,411	,10771	,13048	-,15160	,36702
	Equal variances not assumed			,825	87,503	,412	,10771	,13057	-,15180	,36721

T-TEST GROUPS=habitosleitura2grupos(1 2)/MISSING=ANALYSIS/  
VARIABLES=concepsum/CRITERIA=CI(.95) .

Group Statistics					
	ac.f.pub3.7	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
concepsum	não	56	124,8393	13,27715	1,77423
	sim	35	130,2857	9,92789	1,67812
concepmedia	não	56	3,9463	,38253	,05112
	sim	35	4,0822	,30613	,05175
Ensino5.2	não	56	,3393	,61131	,08169
	sim	35	,7714	,84316	,14252
Literacia5.2	não	56	2,1429	1,24212	,16599
	sim	35	2,0286	1,20014	,20286
Ambiente5.2	não	56	,6250	,90579	,12104
	sim	35	,7429	,78000	,13184
Desenvolvimento5.2	não	56	,3750	,55800	,07457
	sim	35	,4857	,70174	,11862
Outras5.2	não	56	,2321	,42602	,05693
	sim	35	,1429	,35504	,06001

T-Test

Notes		
Output Created		18-Nov-2009 14:09:38
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=habitisleitura2grupos(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=concepsum /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000

Group Statistics					
	habitisleitura2grupos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
concepsum 1,00		44	123,7727	12,53064	1,88906
2,00		46	130,3261	11,23300	1,65621

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
concepsum	Equal variances assumed	,659	,419	-2,615	88	,011	-6,55336	2,50615	-11,53381	-1,57291
	Equal variances not assumed			-2,609	85,973	,011	-6,55336	2,51229	-11,54765	-1,55906



```
T-TEST GROUPS=anosprofmed(1 2)/MISSING=ANALYSIS/VARIABLES=concepsum
Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2
/CRITERIA=CI(.95) .
```

T-Test

Notes		
Output Created		18-Nov-2009 14:18:05
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=anosprofmed(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=concepsum Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.015
	Elapsed Time	0:00:00.015

Group Statistics					
	anosprofmed	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
concepsum	1,00	43	125,1395	13,04677	1,98961
	2,00	42	128,6190	11,41021	1,76063
Ensino5.2	1,00	43	,4884	,73589	,11222
	2,00	42	,5714	,76963	,11876
Literacia5.2	1,00	43	1,8372	1,28971	,19668
	2,00	42	2,3095	1,09295	,16865
Ambiente5.2	1,00	43	,6047	,82056	,12513
	2,00	42	,7857	,92488	,14271
Desenvolvimento5.2	1,00	43	,4651	,66722	,10175
	2,00	42	,3810	,58236	,08986

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
										95% Confidence Interval of the Difference
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
concepsum	Equal variances assumed	2,473	,120	-1,308	83	,195	-3,47951	2,66098	-8,77210	1,81307
	Equal variances not assumed			-1,310	82,014	,194	-3,47951	2,65676	-8,76465	1,80562
Ensino5.2	Equal variances assumed	,215	,644	-,509	83	,612	-,08306	,16330	-,40786	,24175
	Equal variances not assumed			-,508	82,611	,613	-,08306	,16339	-,40806	,24195
Literacia5.2	Equal variances assumed	1,099	,297	-1,819	83	,072	-,47231	,25959	-,98863	,04400
	Equal variances not assumed			-1,823	81,393	,072	-,47231	,25908	-,98777	,04314
Ambiente5.2	Equal variances assumed	1,213	,274	-,955	83	,342	-,18106	,18953	-,55804	,19591
	Equal variances not assumed			-,954	81,342	,343	-,18106	,18980	-,55869	,19656
Desenvolvimento5.2	Equal variances assumed	1,442	,233	,619	83	,538	,08416	,13597	-,18627	,35460
	Equal variances not assumed			,620	81,979	,537	,08416	,13575	-,18589	,35421

T-TEST GROUPS=ac.f.pub3.7(0 1)/MISSING=ANALYSIS/VARIABLES=Ensino5.2  
Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 Outras5.2 Ensino5.5  
Literacia5.5 Ambientefis5.5 Ambientemot5.5  
Desenvolvimento5.5 Outras5.5 concepsum /CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes		
Output Created		15-Dez-2009 11:31:14
Comments		
Input	Data	C:\Users\Vista\Desktop\Dissertação\Tratamento_Questionário\SPSS\3-base_spss_Liliana.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	93
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=ac.f.pub3.7(0 1) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Ensino5.2 Literacia5.2 Ambiente5.2 Desenvolvimento5.2 Outras5.2 Ensino5.5 Literacia5.5 Ambientefis5.5 Ambientemot5.5 Desenvolvimento5.5 Outras5.5 concepsum /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.031
	Elapsed Time	0:00:00.032

Group Statistics

	ac.f.pub3.7	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ensino5.2	não	56	,3393	,61131	,08169
	sim	35	,7714	,84316	,14252
Literacia5.2	não	56	2,1429	1,24212	,16599
	sim	35	2,0286	1,20014	,20286
Ambiente5.2	não	56	,6250	,90579	,12104
	sim	35	,7429	,78000	,13184
Desenvolvimento5.2	não	56	,3750	,55800	,07457
	sim	35	,4857	,70174	,11862
Outras5.2	não	56	,2321	,42602	,05693
	sim	35	,1429	,35504	,06001
Ensino5.5	não	56	,1429	,35309	,04718
	sim	35	,1429	,35504	,06001
Literacia5.5	não	56	1,7857	1,23162	,16458
	sim	35	1,8000	,99410	,16803
Ambientefis5.5	não	56	,1071	,31209	,04171
	sim	35	,0286	,16903	,02857
Ambientemot5.5	não	56	,2143	,41404	,05533
	sim	35	,2000	,40584	,06860
Desenvolvimento5.5	não	56	,0714	,25987	,03473
	sim	35	,0571	,23550	,03981
Outras5.5	não	56	,2857	,49412	,06603
	sim	35	,2000	,40584	,06860
concepsum	não	56	124,8393	13,27715	1,77423
	sim	35	130,2857	9,92789	1,67812

# Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Ensino5.2	Equal variances assumed	6,590	,012	-2,829	89	,006	-,43214	,15275	-,73565	-,12864
	Equal variances not assumed			-2,631	56,257	,011	-,43214	,16427	-,76119	-,10310
Literacia5.2	Equal variances assumed	,052	,820	,433	89	,666	,11429	,26422	-,41072	,63929
	Equal variances not assumed			,436	74,204	,664	,11429	,26211	-,40796	,63653
Ambiente5.2	Equal variances assumed	1,478	,227	-,636	89	,526	-,11786	,18529	-,48602	,25031
	Equal variances not assumed			-,658	80,232	,512	-,11786	,17898	-,47402	,23831
Desenvolvimento5.2	Equal variances assumed	3,592	,061	-,833	89	,407	-,11071	,13292	-,37482	,15340
	Equal variances not assumed			-,790	60,355	,432	-,11071	,14011	-,39093	,16951
Outras5.2	Equal variances assumed	4,727	,032	1,035	89	,304	,08929	,08627	-,08214	,26071
	Equal variances not assumed			1,079	81,785	,284	,08929	,08272	-,07527	,25385
Ensino5.5	Equal variances assumed	,000	1,000	,000	89	1,000	,00000	,07624	-,15149	,15149
	Equal variances not assumed			,000	72,016	1,000	,00000	,07634	-,15218	,15218
Literacia5.5	Equal variances assumed	2,470	,120	-,058	89	,954	-,01429	,24708	-,50524	,47666
	Equal variances not assumed			-,061	83,194	,952	-,01429	,23521	-,48209	,45352
Ambientefis5.5	Equal variances assumed	8,478	,005	1,367	89	,175	,07857	,05746	-,03560	,19274
	Equal variances not assumed			1,554	87,547	,124	,07857	,05055	-,02190	,17904
Ambientemot5.5	Equal variances assumed	,105	,746	,161	89	,872	,01429	,08854	-,16165	,19022
	Equal variances not assumed			,162	73,417	,872	,01429	,08813	-,16134	,18991
Desenvolvimento5.5	Equal variances assumed	,282	,596	,264	89	,792	,01429	,05405	-,09311	,12168
	Equal variances not assumed			,270	77,643	,788	,01429	,05283	-,09089	,11946
Outras5.5	Equal variances assumed	3,287	,073	,860	89	,392	,08571	,09963	-,11225	,28368
	Equal variances not assumed			,900	82,440	,371	,08571	,09521	-,10368	,27511
concepsum	Equal variances assumed	2,739	,101	-2,088	89	,040	-5,44643	2,60884	-10,63014	-,26271
	Equal variances not assumed			-2,230	86,038	,028	-5,44643	2,44213	-10,30119	-,59167